



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

**EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O QUE AS CRIANÇAS TÊM A NOS DIZER?**

Patrícia Manso de Lima

BRASÍLIA/DF — 2023

Patrícia Manso de Lima

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A NOS DIZER?

Pesquisa apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), à Universidade de Brasília (UnB) e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (NEAD/UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jaciara Oliveira Leite

RESUMO

O presente estudo procurou analisar a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, com base no Programa Educação com Movimento da SEEDF, e refletir criticamente sobre esse cenário. Buscamos problematizar as seguintes questões de pesquisa: por que ainda não está universalizada a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental no DF, com a presença de professores de Educação Física? E, ainda, sobre a Educação Física nos anos iniciais, o que as crianças têm a nos dizer? São objetivos específicos: elaborar e desenvolver proposta pedagógica de Educação Física voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, **realizar Estado da Arte acerca da produção acadêmica sobre o Programa Educação com Movimento no âmbito da pós-graduação buscando identificar limites e avanços do referido Programa** e compreender o que as crianças expressam sobre a escola pública e a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo como fundamentação a pedagogia histórico-crítica, a abordagem crítico-superadora e a sociologia da infância, recorreremos à abordagem qualitativa, considerando essencial compreender e ouvir as crianças, subsidiadas por uma intervenção imbricada em uma proposta pedagógica que visa não só apresentar aos estudantes o que é a escola pública e a EF neste contexto, como também construir junto com eles esses conhecimentos. Foram realizadas observações participantes, produção de desenhos, análise documental e, ainda, entrevistas subsidiadas por uma intervenção imbricada em uma proposta pedagógica. As crianças participantes da pesquisa são de uma escola pública de Samambaia, região administrativa do Distrito Federal, totalizando 18 estudantes, matriculados no 5º ano, entre 10 e 12 anos de idade. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender o que as crianças expressam sobre a Educação Física nos anos iniciais e, além disso, contribuir com o debate acerca da legitimidade da Educação Física, sob a perspectiva de universalização deste componente curricular voltado para as crianças em todas as etapas da educação básica. Os resultados nos mostram aprofundamento e ampliação da compreensão com relação aos temas abordados, considerando fortemente as falas e expressões das crianças com a proposta de um trabalho pedagógico fundamentado nos conhecimentos científicos, que buscaram ser compartilhados de modo interessante, com respeito ao grau de apropriação das crianças. Os estudantes realizaram novas relações, com um novo olhar, demonstrando apropriação do conhecimento e das reflexões.

Palavras-chave: Educação Física. Anos iniciais do ensino fundamental. Infância. Programa Educação com Movimento. Escola pública e educação pública.

ABSTRACT

The present study sought to analyze and reflect critically on Physical Education in the early years of elementary school, from the Education with Movement Program of SEEDF. We seek to problematize the following research questions: Why is physical education not yet universalized in the Early Years of elementary school in the Federal District, with the presence of physical education teachers? And yet, Physical Education in the Early Years, what do children have to tell us? Healthy specific objectives: elaborate and develop a pedagogical proposal of Physical Education focused on the Early Years of Elementary School and understand what children express about public school and Physical Education in the Early Years of Elementary School. Based on Historical-Critical Pedagogy, Overcoming Critical Pedagogy and Sociology of Childhood, we resort to a qualitative approach, considering it essential to understand and listen to children, subsidized by an imbricated intervention in a pedagogical proposal that aims to present and build together with the children what is the public school and PE in this context, participant observations, the production of drawings, documentary analysis and also interviews subsidized by an intervention imbricated in a pedagogical proposal were carried out. The children participating in the research are from a public school in Samambaia, administrative region of the Federal District, in a total of 18 students, enrolled in the 5th year and aged between 10 and 12 years. The study is justified by the need to understand what children express about Physical Education in the Early Years and also contribute to the debate about the legitimacy of Physical Education and the perspective of universalization of this curricular component aimed at children in all stages of basic education. The results show us deepening and broadening of the understanding in relation to the topics addressed, strongly considering the children's speeches and expressions with the proposal of a pedagogical work based on scientific knowledge and that sought to be shared in an interesting way, and respecting the degree of appropriation of the children. The students made new relationships, with a new look, demonstrating appropriation of knowledge and reflections

Keywords: Physical Education. Early years of elementary school. Childhood. Education with Movement Program. Public school and public education.

A criança é feita de cem

A criança é feita de cem

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem
modos de pensar,

de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para
inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem,
cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do
corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem
a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e
maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e,
de cem,

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a
fantasia, a ciência e a imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que
não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Tabela 1 — Dados referentes à rede pública de ensino do DF, Brasil, 2020-2021...	31
Tabela 2 — Levantamento de matrículas nas unidades escolares e turmas dos anos iniciais atendidas pelo PECM na rede pública de ensino do DF, Brasil, 2020	63
Tabela 3 — Levantamento por CRE de escolas atendidas pelo PEMC na rede pública de ensino do DF, Brasil, 2021	64
Gráfico 1 — Escolas atendidas pelo PECM na rede pública de ensino do DF, Brasil, 2013-2015	62
Quadro 1 — Pesquisas vinculadas à UnB sobre o PECM/SEEDF	67
Quadro 2 — Cronograma da proposta pedagógica.....	74

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 — Entrada da escola	53
Imagem 2 — Bloco da direção, da sala dos professores e da biblioteca	54
Imagem 3 — Bloco de salas de aula e secretaria	54
Imagem 4 — Agrofloresta.....	55
Imagem 5 — Meliponário (em reforma).....	55
Imagem 6 — Quadra coberta	56
Imagem 7 — Parquinho	56
Imagem 8 — Horta	57
Imagem 9 — Área verde	57
Imagem 10 — Banheiros e bebedouros.....	58
Imagem 11 — Resultado da atividade de quebra-cabeças.....	81
Imagem 12 — Atividade “travessia”	84
Imagem 13 — Desenvolvimento da atividade “travessia”	85
Imagem 14 — Turma participante da pesquisa em visita à UnB.....	89
Imagem 15 — Apresentação do grupo de ginástica acrobática	90
Imagem 16 — Acolhida aos estudantes.....	91
Imagem 17 — Percurso a caminho da UnB	92
Imagem 18 — Oficina de futebol (1).....	92
Imagem 19 — Oficina de futebol (2).....	93
Imagem 20 — Oficina de dança	93
Imagem 21 — Oficina de jogos de matriz africana.....	94
Imagem 22 — Oficina de jogos de matriz indígena.....	94
Imagem 23 — Momento de reflexão após atividade	97
Imagem 24 — Atividade “queimada injusta”.....	101
Imagem 25 — Momento do jogo faz de conta (1)	103
Imagem 26 — Momento do jogo faz de conta (2)	104
Imagem 27 — Roda de conversa do jogo faz de conta.....	104
Imagem 28 — Montagem de quebra-cabeças	106
Imagem 29 — Capa do <i>podcast</i> “Educa Cast: educação com movimento”	120

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 — O professor de Educação Física. Autoria: Gustavo (10 anos).....	110
Desenho 2 — O muro da escola. Autoria: Wilian M. (11 anos)	111
Desenho 3 — Poça de lama na escola. Autoria: Wallace (10 anos)	111
Desenho 4 — Caixinha de areia. Autoria: Pedro (11 anos).....	111
Desenho 5 — A mão amiga da professora. Autoria: Wilian Felipe (11 anos).....	112
Desenho 6 — A quadra para Educação Física. Autoria: Cauã (11 anos)	112
Desenho 7 — As plantas da escola. Autoria: Kethelyn (10 anos)	112
Desenho 8 — A quadra de esportes. Autoria: Maria Eduarda (10 anos)	113
Desenho 9 — A escola antigamente. Autoria: Breno (11 anos)	113
Desenho 10 — As plantas e a sala de aula. Autoria: Isaac (11 anos).....	113
Desenho 11 — Antes e depois do espaço onde foi construída a quadra. Autoria: Ana Cassiana (11 anos)	114
Desenho 12 — Agrofloresta. Autoria: Emily (10 anos).....	114
Desenho 13 — Pintura do corredor. Autoria: José (12 anos).....	114
Desenho 14 — Horta. Autoria: Mirela (10 anos).....	115

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDM – Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAP – Comunidade de Aprendizagem
CNE – Conselho Nacional de Educação
CO – Centro Olímpico
CRE – Coordenação Regional de Ensino
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DF – Distrito Federal
EaD – Educação a Distância
EF – Educação Física
FEF – Faculdade de Educação Física
GDF – Governo do Distrito Federal
GEFID – Gerência de Educação Física e Desporto Escolar
IES – Instituição de ensino superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
PDE – Plano Distrital de Educação
PECM – Programa Educação com Movimento
PHC – Pedagogia histórico-crítica
PPP – Projeto político-pedagógico
PROEB – Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RA – Região administrativa
RIUnB – Repositório Institucional da Universidade de Brasília
SARS-CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave/ Coronavírus
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUS – Sistema Único de Saúde
UE – Unidade escolar
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	11
INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A ESCOLA PÚBLICA, A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL	22
1.1 A educação pública brasileira	22
1.2 Educação Física para a infância e como componente curricular da educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental	33
1.2.1 <i>A identidade docente nos anos iniciais do ensino fundamental.....</i>	<i>40</i>
2 METODOLOGIA.....	45
2.1 Análise documental	46
2.2 Estado da arte sobre o PECM.....	46
2.3 Pesquisa com crianças e instrumentos escolhidos	47
2.4 Observação participante	49
2.5 Entrevistas	50
2.6 Desenhos.....	51
2.7 Quem são as crianças	52
2.8 Campo da pesquisa	53
3 O PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES, LIMITES E POSSIBILIDADES	59
3.1 Conhecendo o PECM (SEEDF)	59
3.2 Estado da arte das pesquisas sobre o PECM/SEEDF: limites, contradições e possibilidades do programa	66
3.2.1 <i>Limites, avanços e potencialidades do PECM como política pública: análises a partir da produção acadêmica</i>	<i>68</i>

4	PROPOSTA PEDAGÓGICA	73
4.1	A escola pública e a Educação Física nos anos iniciais pelas crianças .	73
4.2	Escola pública e educação pública.....	75
4.3	Programa Educação com Movimento	81
4.4	Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.....	83
4.4.1	<i>Olhando para o futuro</i>	<i>87</i>
5	REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	96
5.1	Apropriações da criança sobre a escola pública e a educação pública	96
5.2	Programa Educação com Movimento (PECM/SEEDF)	105
5.3	Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: o que as crianças têm a nos dizer?	115
5.4	Conversa afiada	118
	CONCLUSÕES	121
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	132
	APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
	APÊNDICE C — CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	135
	APÊNDICE D — CARTA DE REVISÃO ÉTICA	136
	APÊNDICE E — CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO CEP/CHS	138
	APÊNDICE F — TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM.....	139
	APÊNDICE G — ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	140
	APÊNDICE H — MATERIAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES.....	142
	ANEXO: UNIDADE DIDÁTICA	144

MEMORIAL

Para compreender melhor a minha trajetória até aqui, vamos resgatar alguns fatos e caminhos percorridos por mim até esta etapa.

Nasci em 1984, primogênita de cinco filhos. Meus pais, nordestinos, vieram para Brasília em busca de melhores condições de vida, e os desafios aumentavam à medida que as oportunidades chegavam, até que, em 1990, o Governo do Distrito Federal (GDF) realizou um cadastro para distribuir moradias para os servidores públicos distritais. Já no mesmo ano, saímos do aluguel e fomos morar na nossa casa própria, minha mãe enfrentou o machismo e foi trabalhar como doméstica. Em 1994, meu irmão mais novo, que tinha apenas 4 anos à época, foi diagnosticado com um câncer no cérebro. Nossas vidas viraram de ponta-cabeça, minha mãe precisou largar o emprego para cuidar dele, e conseqüentemente eu e meu outro irmão, ambos em idade escolar, acabamos ficando, em certa medida, negligenciados por conta desse agravante na família. Ficamos por muito tempo aos cuidados de vizinhos e amigos dos meus pais, que tiveram de viajar para São Paulo em busca de tratamento para meu irmão mais novo. Esse foi um período em que tivemos muitas perdas no nosso desenvolvimento escolar e afetivo, mas hoje considero que foi um momento de amadurecimento, mesmo que precoce, pois nos tornamos mais responsáveis e, cuidando um do outro, passamos por essa situação.

Meu irmão foi curado e ficou uma grande lição de vida, porque ele lutou muito, passou por muitas dificuldades e muito sofrimento, por isso aprendi a sempre lutar, nunca desistir dos meus objetivos e sonhos. Em 1996, minha mãe engravidou de gêmeos, mais uma batalha: agora éramos cinco filhos, e só meu pai trabalhava para o sustento da família. Meus pais fizeram de tudo para nos darem uma boa educação, apesar das barreiras, sempre nos incentivaram a estudar, pois o estudo seria uma herança que ninguém poderia nos tirar. Estudamos eu e meus irmãos em escolas públicas, com exceção dos mais novos, que foram os únicos a estudarem em escolas privadas, na condição de bolsistas, atletas de futebol e voleibol. Tive minha primeira experiência profissional precocemente e por necessidade financeira, aos 15 anos de idade, quando comecei a estagiar numa empresa que prestava serviços para um banco. Aos 17 anos, concluí o ensino médio, mas não consegui ingressar em universidade pública, pois precisava trabalhar, e então não conseguia tempo para

estudar, portanto trabalhei por anos como vendedora em lojas, telefonista e recepcionista num salão de beleza. Até que, por incentivo de uma amiga de infância, decidi fazer um curso superior, como sempre foi meu desejo. Cursar Educação Física não era minha primeira opção: tinha muita vontade de fazer o curso de Fisioterapia, porém, com o salário que eu recebia, não conseguiria custear a mensalidade, então decidi por um curso que se aproximasse da Fisioterapia e que fosse mais acessível financeiramente, tendo escolhido o curso de Educação física. Formei em 2011, usando todo meu salário mensal para subsidiar as mensalidades, e, mesmo enfrentando inúmeras barreiras, concluí o curso. Antes de finalizar essa etapa, eu já estava inserida na área de atuação como estagiária e, depois, efetivada como professora, atuei em muitas academias, em todos os turnos. Em 2013, trabalhei no Centro Olímpico de Santa Maria (região administrativa XIII do Distrito Federal – RA XIII/DF¹), com aulas de vôlei e natação.

Incentivada, mais uma vez, pela sororidade, relação de confiança e união entre mulheres, comecei a estudar para o concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com o apoio e incentivo também dos meus pais e do meu marido. Como ministrava aulas o dia inteiro, só me restava a noite para estudar. Fui aprovada no concurso realizado no fim do ano de 2013, mas só fui nomeada em 2017. Nesse mesmo período, estava dedicada a realizar outro sonho, o de ser mãe, e, em maio de 2017, veio meu teste positivo: estava grávida. Uma semana depois, a minha nomeação. Eu não cabia em mim de tanta felicidade, começava a viver dois grandes sonhos da minha vida ao mesmo tempo. Assim começou o sonho de uma professora que ama as práticas corporais e quer fazer a diferença na vida dos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal (DF).

A minha paixão pelas aulas de Educação Física existe desde a educação básica, com as minhas primeiras aulas vivenciadas a partir da 5ª série, hoje 4º ano. Sempre gostei de esportes e me identificava com as aulas que tinham como base a prática esportiva. Esse período foi experimentado com aulas divertidas, que sempre visavam à prática esportiva, e eu me sentia bem por gostar muito de esportes. Era a aula com que eu mais me identificava, apesar do caráter “rola-bola” (GONZÁLEZ, 2019). Fui percebendo, aos poucos, durante a minha atuação como educadora, como

¹ Regiões administrativas são subdivisões territoriais do Distrito Federal.

aquelas aulas tinham o caráter de exclusão e priorizavam sempre os mais habilidosos, muitas vezes sem uma intencionalidade e mediações pedagógicas por parte do professor. Então, comecei a refletir sobre o que levava os professores a terem esse comportamento e o que isso acarretaria para a nossa profissão e atuação, pois, sempre que chego para atuar em alguma escola, a expectativa dos estudantes com relação às aulas de Educação Física é que estamos ali somente para “jogar bola”, apitar jogos, organizar campeonatos.

Com base nessas reflexões, pude perceber uma inquietação da minha parte diante da forma como a Educação Física era tratada. Por muitas vezes, eu me indignei com situações vividas nas escolas em que atuei, eu me questionava o porquê daquilo, eu me sentia inferiorizada na minha atuação e isso acabava me frustrando e desmotivando. Isso tudo me fez refletir sobre a minha prática pedagógica e repensá-la. Essa indagação nunca saiu da minha cabeça e me impulsionou a buscar respostas, pesquisar no intuito de compreender, analisar criticamente e propor caminhos.

No meu percurso profissional como professora na educação pública do Distrito Federal, com experiência nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, tenho buscado superar essa visão reducionista que historicamente acompanha a Educação Física — concepção esta que a marginaliza frente aos outros componentes curriculares na escola.

Chegando ao momento atual da minha carreira, mais precisamente em 2020, recebi o incentivo de alguns colegas professores e da supervisora pedagógica da minha escola para participar da seleção para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Fiz o processo seletivo em janeiro de 2021, obtive aprovação e, hoje, estou aqui, cada dia mais sedenta pelo conhecimento e já me considero transformada profissionalmente. Espero que, ao final desta etapa, eu possa contribuir da melhor forma possível para a formação humana dos estudantes que passarem por minhas aulas e para a consolidação e legitimação da Educação Física como componente curricular da educação básica. A inspiração vem da obra “Metodologia do ensino de Educação Física”, de Coletivo de autores (1992), pois a escrita da referida publicação teve como foco, principalmente, os professores que têm a sua profissão e o seu exercício desvalorizados, que são por muitas vezes limitados pela falta de condições adequadas de trabalho e, ainda assim, com coragem e esperança, em busca de dar continuidade à sua formação,

perseguem conhecimentos que transformem a sua prática e que venham a integrar o seu desenvolvimento profissional e humano.

Iniciei meus estudos no mestrado profissional em Educação Física ainda no primeiro semestre de 2021. O PROEF está vinculado ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), cujo objetivo é oferecer a formação continuada *stricto sensu* aos professores em exercício na rede pública de educação básica, mediante apoio às instituições de ensino superior (IES) — no caso de Brasília, trata-se da Universidade de Brasília (UnB).

Em razão da situação pandêmica enfrentada, as aulas se deram por meio do uso de tecnologias, conforme determinado pelos órgãos de educação. Diante dessa nova realidade, cursamos inicialmente o módulo “Introdução à EaD e ambientação no AVA” e posteriormente seguimos com a disciplina “Problemáticas da Educação Física”, em que foram destacadas as principais problemáticas e os dilemas que afetam os professores de Educação Física na sua prática pedagógica. Essa disciplina me despertou ainda mais o desejo de refletir sobre as transformações na Educação Física, aprofundá-las e participar ativamente delas, para que se mobilizem ações de enfrentamento e superação de tais problemáticas.

A segunda disciplina ofertada foi “Seminários de pesquisa em Educação Física”, dividida em três partes: o primeiro momento nos proporcionou reconhecer a diferença entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum; o segundo momento nos incentivou a compreender e visualizar possíveis temas de pesquisa inspirados nas problemáticas enfrentadas e nas nossas experiências cotidianas; por fim, o terceiro momento correspondeu à elaboração e apresentação do pré-projeto de pesquisa.

A terceira disciplina, “Escola, Educação Física e Planejamento”, proporcionou que estudássemos sobre a organização e o planejamento de projetos curriculares para a Educação Física escolar, bem como analisássemos os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação em todas as etapas da educação básica e também debatemos sobre a função social da escola na especificidade da Educação Física.

A disciplina seguinte, intitulada “Metodologia do ensino da Educação Física”, auxiliou-me a compreender os métodos/modelos de ensino da Educação Física, as

relações professor – aluno, aluno – aluno, o professor como facilitador da aprendizagem e o aluno como construtor do próprio conhecimento.

Por motivos claros, evidentes e inerentes ao meu objeto de pesquisa, a disciplina “Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” foi especialmente marcante para mim. Ela me permitiu aproximação maior com meu tema de pesquisa, abordando o tema das políticas públicas, das abordagens e dos referenciais teóricos que organizam e orientam a Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, foi possível fundamentar e compreender a atuação profissional, para refletir sobre ela, intervir e transformar a prática pedagógica.

A última disciplina foi cursada no primeiro semestre de 2022, nomeada “Escola, Educação Física e Inclusão”. Fomos levados à reflexão acerca das questões pertinentes à inclusão dos estudantes com deficiência na escola e nas aulas de Educação Física. Considerando a caracterização das diversas deficiências, analisamos o seu impacto na aprendizagem e as estratégias que poderiam ser utilizadas para auxiliar o professor de Educação Física na sua prática pedagógica. Considero a temática dessa disciplina uma problemática recorrente enfrentada nas escolas, pois muitas vezes nos deparamos com situações que dificultam ou impossibilitam a inclusão nessas instituições e nas aulas de Educação Física, por falta de acessibilidade, de materiais ou de formação continuada para os profissionais.

Paralelamente às disciplinas, nasceu a minha proposta de pesquisa, que, a cada dia, tomou forma e conteúdo, enriquecida pelas contribuições das disciplinas ofertadas e pela dedicação dos professores responsáveis por ministrá-las.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito inalienável, e a escola é um espaço central para que esse direito seja garantido. Podemos vislumbrar a escola de duas formas: uma delas é como a elite brasileira projeta a escola, com a função de transmitir conhecimentos e habilidades com foco no mercado de trabalho, a fim de formar operários — visão contrária à função social da escola; na direção oposta, temos a escola transformadora, que forma estudantes protagonistas, críticos e capazes de analisar contextos e tomar decisões. No entanto, para a manutenção e preservação do *status quo*, a classe dominante não se interessa na transformação histórica da escola e se empenha em adaptações para evitar essa transformação — adaptações que se confundem com os anseios da classe dominada, formando armadilhas. A fim de superar essa dominação, é preciso retomar a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares, para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais e uma teoria crítica que dê sustentação a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja articulada e apropriada pelos interesses dominantes (SAVIANI, 2021).

A manutenção desses interesses dominantes complexifica o acesso universalizado à Educação física na educação pública com atendimento realizado por profissionais com formação específica, pois, para a sociedade capitalista, com interesses de dominação e exploração, qualquer movimento que almeja transformação não é benquisto nem aceito. Em busca de uma educação transformadora, procuraremos construir bases sólidas que consolidem e ultrapassem a superação dessa dominação pela educação.

A presente pesquisa tem sua fundamentação teórica alicerçada na pedagogia histórico-crítica, abordagem crítico-superadora, e na sociologia da infância. Na pedagogia histórico-crítica, o papel da educação escolar é socializar os conhecimentos sistematizados, formais, para que o saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, fazendo com que o indivíduo analise e compreenda como aquele conteúdo faz parte da sua vida, de modo reflexivo. O professor atua como mediador na apropriação desses conhecimentos, para que os estudantes ultrapassem a visão global do mundo para uma visão concreta.

Como fomento para o início desta pesquisa, trago o meu anseio profissional que reclama por maior valorização dos professores de Educação Física, sobretudo na Educação Física escolar, que vem sendo tratada culturalmente como componente curricular menos importante na escola. Entendemos que o percurso atravessado tem como início do seu trajeto a valorização da educação pública, a criação e a manutenção de políticas sociais que sustentem uma educação pública de qualidade. Diante dessa inquietação, observada desde o início desta dissertação, poderemos percorrer caminhos que irão explorar o universo da Educação Física e o seu lugar na educação pública e na sociedade.

A minha trajetória como professora na Educação Física escolar me permitiu trabalhar com os anos finais do ensino fundamental e, atualmente, tenho trabalhado com as crianças dos anos iniciais, com o Programa Educação com Movimento (PECM/SEEDF) atuando na Escola Classe 303 de Samambaia, escola parceira desta pesquisa. O PECM é uma iniciativa que insere os professores de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na SEEDF, para uma intervenção pedagógica interdisciplinar e integrada junto ao professor de Atividades², na aproximação de uma educação integral, conforme orientado no Currículo em Movimento da educação básica do Distrito Federal. Com base nas experiências com as crianças atendidas pelo referido programa, pude refletir acerca da minha prática pedagógica e pensar no importante papel da Educação Física escolar e no seu impacto para a infância desde os anos iniciais da vida escolar da criança. Percebi a importância das vivências que as aulas de Educação Física proporcionam, sobretudo para a educação integral do sujeito.

Na atualidade, é notória a visibilidade crescente de temas que envolvam as crianças e a infância, e também tem sido pauta a atuação das crianças na sociedade, com seus modos próprios de interpretação do mundo e de simbolização do que vivenciam. Sarmiento e Pinto (1997), autores vinculados à sociologia da infância, analisam que, apesar desse olhar para a existência das crianças na sociedade do mundo contemporâneo, a consagração de um conjunto de direitos próprios e inalienáveis não tem sido suficiente para garantir uma melhoria das suas condições de vida. Pelo contrário, esse aparente avanço intensifica fatores que fazem das crianças o grupo etário mais sujeito a situações de opressão, uma vez que são elas

² Professor pedagogo.

as principais vítimas dos conflitos atuais, como as guerras, a prostituição, a exploração do trabalho infantil, a miséria e a fome.

Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que a escola é a instituição criada por excelência para a infância. Na sua discussão, os autores trazem a infância como categoria social, de modo a reconhecer a capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças, em culturas, composta de atores sociais de pleno direito, em vez de meros destinatários de cuidados sociais específicos.

Segundo o Currículo em Movimento da SEEDF:

Em relação à Educação Física, esse componente tem como objeto de ensino as manifestações da cultura corporal, que contribui para a formação integral do ser humano [...]. O enfoque dessa abordagem é mais abrangente à medida que valoriza e considera aspectos sócio-históricos de cada atividade trabalhada, como também o contexto em que os estudantes estão inseridos e as aprendizagens motoras individuais, independentemente do nível de habilidades que apresentem (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 15-16).

Ainda de acordo com o documento norteador, compete ao ensino da EF escolar no ensino fundamental a democratização dos componentes da cultura corporal:

[...] garantindo uma progressão curricular que amplie sua diversidade e a complexidade no contato com as práticas corporais, agregando os aspectos sócio-históricos e os conhecimentos conceituais e atitudinais que permitam ao estudante reproduzir, transformar, analisar e criar os elementos envolvidos na apropriação crítica, na fruição e na reflexão sobre a prática das diferentes manifestações da cultura corporal (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 109).

Considerando-se os objetivos delimitados para os anos iniciais no Currículo em Movimento, fica evidente e clara a importância da EF na formação integral do estudante, uma vez que o componente curricular ultrapassa o ensino voltado apenas para a aptidão física e passa também a contribuir para a formação humana, no seu desenvolvimento integral, mediante a compreensão dos sentidos e significados da cultura corporal. Não obstante, esse entendimento ainda não supera as visões e os conceitos que historicamente marcam a EF escolar como componente curricular menos importante, o que reflete na sua desvalorização na escola.

González *et al.* (2013) apresentam uma categoria descrita como “invisibilidade do conhecimento disciplinar”, a qual vincula-se à ideia de que, majoritariamente, o

conjunto dos agentes da comunidade escolar, de forma particular os gestores escolares, não tem elementos para reconhecer o que se ensina ou se deve ensinar nas aulas de Educação Física. Ou seja, os profissionais da escola, em sua maioria, não têm conhecimento sobre o que deve ser ensinado no componente curricular Educação Física.

Dentro do ambiente escolar, como professora de Educação Física, eu me vi muitas vezes incomodada diante do modo como esse componente curricular era visto e tratado, constantemente percebido como a atividade dispensável, somente recreativa, apartada do fazer pedagógico da escola. Comecei a interpelar o porquê de a Educação Física ser vista dessa forma e questionar se as pessoas não sabiam da importância dos conhecimentos relacionados a esse campo para a formação humana dos estudantes.

A Educação Física é uma área de conhecimento que aborda a cultura corporal e não deve ser tratada apenas como parte complementar dos outros componentes curriculares e tampouco deve ser considerada uma atividade limitada ao fazer prático, que não necessita de uma reflexão teórica. Integrada a outros campos de conhecimento, ela permite às crianças interpretarem a realidade e construir sua identidade por meio da linguagem corporal, o que supera a abordagem da Educação Física como mera atividade física ou recreativa no contexto escolar (Coletivo de autores, 1992).

Nesse sentido, o Programa Educação com Movimento (PECM/SEEDF), que insere o professor de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, surge como uma referência e possibilidade concreta de um trabalho pedagógico com intencionalidade, numa concepção de educação interdisciplinar nessa etapa, possibilitando um novo olhar para a Educação Física escolar — ainda que de forma parcial, por ainda se tratar de um programa que não atende todas as escolas.

De acordo com dados do i-Educar³ (2022), toda a rede pública de ensino do DF conta com 690 escolas, que atendem o total de 430.000 estudantes. Conforme dados coletados no *site* da SEEDF em 13/12/2022, a pasta conta com 301 escolas classes em toda a rede, composta de 14 coordenações regionais de ensino (CRE) e, segundo levantamento realizado pela Gerência de Educação Física e Desporto Escolar

³ *Software* que auxilia na gestão de processos escolares, matrículas e dados de alunos. Disponível em: www.educacao.df.gov.br.

(GEFID), no ano de 2021, apenas 122 destas instituições escolares distribuídas nas 14 CRE contam com o PECM. Segundo o ⁴Censo Escolar do DF do ano de 2020, no DF existem 6.934 turmas de anos iniciais, das quais somente 1.762 são atendidas pelo PECM, consoante informações levantadas pela GEFID. É importante salientar que os dados obtidos junto à GEFID, se tratam de levantamentos não publicizados, ou seja, números não oficiais e que não são de acesso público, mas que consideramos relevantes para compor a pesquisa.

O PECM vem sendo objeto de estudo de pesquisas no âmbito da graduação e, em especial, da pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB), conforme será aprofundado ao longo do texto. A presente pesquisa se insere neste contexto com o propósito de contribuir com a produção acadêmica e com o fortalecimento do PECM e da Educação Física escolar.

Diante do exposto, este estudo parte de três questões de pesquisa. O PECM tem potencial para se consolidar como política pública? Quais elementos podem compor a Educação Física como componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental? E, ainda, o que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental têm a nos dizer sobre a Educação Física escolar?

Com base nas questões acima, a pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar e refletir criticamente sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, sob a ótica do Programa Educação com Movimento da SEEDF.

São objetivos específicos: (1) elaborar e desenvolver proposta pedagógica de Educação Física voltada para os anos iniciais do ensino fundamental; (2) realizar Estado da Arte acerca da produção acadêmica sobre o Programa Educação com Movimento no âmbito da pós-graduação buscando identificar limites e avanços do referido Programa (3) compreender o que as crianças expressam sobre a escola pública e a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

O texto foi organizado em cinco capítulos que se apoiam nos objetivos acima mencionados e nas temáticas que emergiram durante a apropriação teórica, as reflexões e ações desenvolvidas no campo e ao longo da escrita da pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta as principais bases teóricas da pesquisa, buscando, em especial, discutir a função social, os desafios e as possibilidades da

⁴ Dados do Censo Escolar do Distrito Federal. Disponível em: www.educacao.df.gov.br. Acesso em: 23 jun. 2022.

escola pública, bem como seu papel no processo de educação de crianças e, também, a Educação Física como componente curricular inserido no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

O capítulo 2 delinea o caminho teórico metodológico percorrido ao longo do desenvolvimento da pesquisa realizada com e pelas crianças de uma turma de 5º ano da Escola classe 303, unidade escolar em que atuo, uma escola pública, que fica localizada na região administrativa de Samambaia.

O capítulo 3 apresenta o Programa Educação com Movimento (PECM/SEEDF) e apresenta o estado da arte acerca das pesquisas desenvolvidas sobre ele, buscando identificar as potencialidades e os limites do programa para universalizar a Educação Física voltada aos anos iniciais do ensino fundamental e se desenvolver como política pública no DF.

O capítulo 4 apresenta a jornada de estudos por meio da pesquisa de campo e o desenvolvimento da proposta pedagógica que nos permitiu aprofundar e ampliar a compreensão com relação aos temas abordados mediante o trabalho pedagógico e o conhecimento científico compartilhado de modo interessante, respeitando o grau de apropriação das crianças. Apresentamos também o caminho percorrido para a construção do produto educacional “Podcast”, elaborado coletivamente com base nas contribuições incorporadas durante a pesquisa.

No capítulo 5, serão expostos os resultados e as discussões da nossa pesquisa, divididos por temas abordados para melhor entendimento e acompanhamento do que o estudo revelou.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ESCOLA PÚBLICA, A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar as principais bases teóricas da presente pesquisa, buscando, em especial, discutir a função social, os desafios e as possibilidades da escola pública, bem como seu papel no processo de educação de crianças e, também, a Educação Física como componente curricular inserido no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

1.1 A educação pública brasileira

A tomada de consciência política por grupos sociais dispostos à margem da história intelectual e cultural exige metamorfosear as políticas, teorias e práticas educativas, as quais necessitam ser repensadas por esses coletivos sociais e para eles, que tiveram seu processo pedagógico ignorado, ocultado na história das teorias pedagógicas e agora reclamam o seu reconhecimento.

Dialogando com a história das pedagogias, Arroyo (2012) discorre sobre as pedagogias outras, em que os coletivos sociais se mostram formados como outros sujeitos, que, ao se afirmarem presentes como sujeitos políticos e sociais, exigem o recontar dessa história. O autor ainda traz que a presença desses coletivos nos movimentos e nas escolas revela os contextos políticos e históricos nos quais foram vítimas de dominação e subalternização, além de trazerem com maior destaque as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.

Fazendo uma relação com as resistências dos grupos sociais, podemos introduzir a história de luta e perseverança dos primeiros habitantes da região administrativa de Samambaia, onde está localizada a escola participante da nossa pesquisa e onde resido, de maneira a partilhar essa história com base nas vivências como moradora. A referida RA foi criada no ano de 1989: o plano inicial de ocupação se deu com um projeto que previa uma nova cidade, planejada e com infraestrutura urbana; numa segunda fase, deu-se a construção e entrega de casas destinadas a famílias de baixa renda; em seguida, ocorreu um crescimento desordenado fomentado pela apropriação de forma irregular com a formação de grandes ocupações. O crescimento ocorreu de forma desorganizada, levando as pessoas a ocuparem esses locais sem o mínimo de condições para viverem com dignidade, sem nenhuma infraestrutura. A história da ocupação pelas famílias dessa forma deu início a uma luta delas pela permanência; muitos não tinham para onde ir, e, como se tratava de ocupações irregulares, houve diversas derrubadas de barracos. Após se consolidarem, as lutas continuaram: a fim de reivindicar seus direitos de viver com dignidade, a população se empenhou em clamar por seus direitos sociais, como a educação pública, com construção de escolas públicas para o atendimento a essa população.

Surgia assim uma nova cidade, uma população com demandas emergentes e próprias a ela, como o acesso às políticas sociais e, por que não dizer também, educacionais. É possível analisar que se repete Brasil afora a história de ocupação que marca Samambaia, por meio da resistência coletiva e da busca de grupos sociais segregados e marginalizados por ações afirmativas e pela efetivação de direitos, entre eles os direitos à moradia e à educação. Esses sujeitos individuais e coletivos que passam a adentrar a escola pública exigem “outras pedagogias”, como bem discorre Arroyo (2012), que considerem essas histórias e anseios e, portanto, precisam ser críticas e propositivas.

Continuamos o diálogo deste capítulo, percorrendo concepções e visões de autores que se propõem com muita propriedade a embasarem o papel escolar pautados pela pedagogia histórico-crítica (PHC) e refletirem sobre ela. A existência ou não de um sistema educacional brasileiro será base para o desenvolvimento dos objetivos do capítulo. Demerval Saviani, um estudioso brasileiro respeitado mundialmente, tem sua trajetória inicial na educação voltada à reflexão sobre o

sistema educacional brasileiro, em que reflete sobre a existência ou não de um sistema educacional no Brasil na década de 1970.

Desde a chegada dos padres jesuítas, no período de colonização do Brasil, a ausência de um sistema educacional demonstra a falta de interesse dos poderosos em ampliar a escolarização e torná-la acessível às classes subalternas, mesmo porque o principal interesse dos portugueses era explorar a riqueza do Brasil e usufruir dela, sem se preocupar com o desenvolvimento do país. Piana (2009) relata que essa ausência de um sistema educacional é apontada por muitos estudiosos como entrave ao desenvolvimento econômico e social até os dias atuais. A história da educação brasileira possui marcas profundas de exclusão social, econômica e cultural, uma educação sem investimentos e uma política educacional ineficiente.

Isso nos reporta à concepção de Saviani (2021), que descreve dois grupos que explicam a marginalidade por meio das teorias educacionais: o primeiro grupo corresponde àquelas teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social, de superação da marginalidade, nomeadas pelo autor como “teorias não críticas” da educação; e, no outro grupo, encontram-se as teorias que defendem que a educação é um instrumento de discriminação social, portanto, um fator de marginalização, as quais Saviani intitulou “teorias crítico-reprodutivistas” da educação. Não vamos nos debruçar sobre todas as teorias⁵ analisadas por Saviani, pois teremos como foco maior a Escola Nova, já que esta influencia sobremaneira o projeto de educação pensado para o Distrito Federal, estabelecendo diálogo com a pedagogia histórico-crítica que, na atualidade, fundamenta a proposta curricular do DF.

Voltando à história da educação brasileira, após a Primeira Guerra Mundial, a política educacional sofreu modificações importantes, com a colaboração de grandes educadores, como Anísio Teixeira. Anísio entendia a educação como fenômeno social e afirmava que, enquanto as outras instituições exerciam ação educativa sem definição de planos e sem controle de resultados, a escola era a instituição conscientemente planejada para educar, por isso se preocupou com a educação pública brasileira ao longo das suas gestões administrativas, contribuindo não somente com o intuito de transformar o ensino da escola pública e o programa

⁵ Teorias não críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista. Teorias crítico-reprodutivistas: teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista.

educacional, porque para ele também era importante pensar na estrutura física da escola, por considerar que, sem instalações adequadas, não poderia haver trabalho educativo. Então, pensou em políticas de construções escolares, construindo assim espaços públicos, edificações, como lugares próprios para as atividades de ensino e do trabalho docente, surgindo os prédios escolares, com a finalidade específica do lugar onde se realiza a formação do cidadão. A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum (TEIXEIRA, 1953).

Surgiram diversas reformas do ensino nos estados. Foram criadas as primeiras universidades brasileiras e, com o aparecimento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, teve início o movimento escolanovista no Brasil, que trouxe uma nova proposta de reconstrução do sistema educacional brasileiro, quando houve uma ascensão e um entusiasmo da educação como instrumento de participação política. Idealizado por Anísio Teixeira, esse novo sistema educacional no Brasil, composto de escolas parques e escolas classes integradas, foi iniciado na Bahia e no Rio de Janeiro e serviu como inspiração para sua implementação também em Brasília. O novo sistema escolar foi fortemente influenciado pelo escolanovismo e pelas ideias pragmatistas de John Dewey. Esse sistema se propunha a oferecer educação pública, gratuita e obrigatória a todos, sem distinção de classes sociais (SOUZA, 2019).

A construção de Brasília, simultaneamente com um plano educacional para esta cidade, foi um marco, uma experiência inovadora e instigante, que trazia muita expectativa. Porém, a universalização do plano educacional de Brasília não obteve o êxito esperado, e o modelo que serviria para nortear o plano educacional nacional e se difundir neste não teve continuidade na sua ampliação. O modelo é a base do então Projeto Educação com Movimento, em sua primeira versão, de 2012, cuja origem foi a lacuna deixada pela não ampliação e não universalização das escolas parques. É importante reconhecer que o pensamento de Anísio Teixeira ainda se faz presente no texto atual do currículo do DF pela história e por sua defesa intransigente da escola pública, mas, ao mesmo tempo, seu pensamento apresenta a ingenuidade de que a escola pudesse se sobrepor à organização da sociedade por classes sociais.

Nessa fase, aconteceram muitos movimentos reivindicando uma maior participação na sociedade e também do ponto de vista escolar, momento de crise da hegemonia dominante. Surge, então, uma preocupação da classe dominante com

essa escola de caráter político, transformando o papel da Escola Nova e ressignificando-o, com o objetivo agora de recomposição da hegemonia das classes dominantes. Assim nasceu a Escola Nova que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do ensino destinado às camadas populares (SAVIANI, 2021, p. 43).

O movimento da “Escola Nova”, que trazia a educação como fator de equalização social — assim como ocorreu, no plano educacional de Brasília, com as escolas parques —, não conseguiu alterar de modo significativo a organização dos sistemas escolares, acabando por atender a pequenos grupos de elite, devido aos custos elevados, limitando-se à forma de escolas experimentais ou núcleos raros (SAVIANI, 2021). Considerando esse recorte, continuamos o diálogo com Saviani (2021), que contesta as crenças de que a pedagogia nova seria portadora de todas as virtudes e nenhum vício, por se contrapor à pedagogia tradicional, à qual se atribuíam todos os vícios e nenhuma virtude. O autor, por meio das suas investigações, demonstrou exatamente o inverso: ele afirma ainda que historicamente se deu a passagem de uma concepção pedagógica igualitarista para uma pedagogia das diferenças, com a consequência política de justificação de privilégios.

Desse modo, o escolanovismo provocou o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos, trazendo consequências negativas para o sistema de ensino, como o rebaixamento do nível de ensino para as camadas populares, as quais têm a escola como único meio de acesso aos conhecimentos elaborados. A pedagogia histórico-crítica vem, na direção oposta, defender a valorização da escola com uma proposta articulada com os interesses populares, que avança no sentido de uma educação pública cujo foco principal seja a formação humana das classes populares, com a sistematização dos conhecimentos, sem deixar de levar em conta os interesses dos alunos, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico (SAVIANI, 2021).

A sociedade em que vivemos, baseada no modo de produção capitalista, divide-se em classes com interesses opostos, e a escola padece da determinação do conflito de interesses. Empenhada na preservação do domínio, a classe dominante utiliza mecanismos de adaptação para evitar a transformação, e seus interesses históricos atendem à necessidade de manutenção de uma posição privilegiada na

sociedade. A escola pública veio sobrepor-se ao conceito de classe e oferecer uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção de prepará-los para quaisquer das classes existentes. Ao final do século XVIII, na França, é levantada a bandeira da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória, instalada a partir dos sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2020). Nesse contexto, a educação assume explicitamente a sua função política, e a escola passa a ser instrumento de participação política e uma via efetiva para se implantar a democracia.

Para Lima (2007), “[...] a construção de uma escola pública democrática, inclusiva, crítica, reflexiva e de qualidade para todos, é ainda hoje, um enorme desafio”.

Conforme o art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos, amparado também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 4º (BRASIL, 1996). Considerada o primeiro dos direitos sociais e mesmo na legalidade, uma educação de qualidade é negada ao menos favorecidos numa sociedade pautada pelo modo de produção capitalista. Saviani (2013) apresenta a educação como direito social que representa condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os outros direitos.

É importante observar que o direito implica o dever, portanto para cada direito conquistado, há o dever de se fazer cumprir e efetivar esse direito — o que vai ao encontro do que Saviani (2013) destaca sobre o dever do Estado de garantir meios que assegurem o direito à educação. Em busca do direito à educação, dever do Estado, foram implantados, no século XIX, em alguns países, os sistemas nacionais de educação, a fim de edificar um caminho para universalizar a escola e dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica (SAVIANI, 2013).

Historicamente, no Brasil, existem conflitos quando nos referimos às medidas tomadas com o intuito de promover o acesso à educação. Muitas foram as dificuldades para a implementação da educação pública, uma vez que não havia recursos técnicos nem financeiros, de forma que o resultado foi atravessarmos o século XIX sem a educação pública ser desenvolvida e sem o direito à educação ser preservado. Os investimentos depositados em favor da educação não eram suficientes, então passaram-se os anos, muitas constituições e diversos regimes, porém não

avancamos. Atualmente, no Brasil, persistem os impasses e dilemas que dificultam o investimento na educação, que, embora continue sendo proclamada como direito de todos, o Estado não cumpre o dever de garantir aos cidadãos. A luta pela escola pública insiste em dismantelar o sistema de socialização que subalterniza e inferioriza a classe dominada.

Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país (SAVIANI, 2013, p. 754).

A falta de investimentos nas escolas brasileiras é uma realidade conhecida e vivida por profissionais que, assim como eu, sonham com uma escola pública de qualidade, com equidade e justiça social. Essa forma de tratar a educação é inerente ao sistema capitalista, que tem como precípua fim o lucro, o capital, e, como a educação de fato pública não gera lucro, o investimento não é interessante para o sistema. Em defesa da universalização de um sistema educacional que se sobreponha ao conceito de classe, que ofereça uma educação destinada a todos os indivíduos, com a ideia de uma educação livre, laica e pública, manifesta-se uma nova proposta para a educação brasileira. O Programa Educação com Movimento, baseado na atuação integrada e interdisciplinar dos professores de Educação Física e de Atividades, pode contribuir de forma singular para a formação integral do estudante, fortalecendo a articulação com os demais componentes curriculares e áreas de conhecimento, conforme o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Em contramão às conquistas educacionais e políticas para a valorização da educação pública, a política educacional assume a decadência da escola pública no contexto do neoliberalismo, diante do “Estado mínimo”, que prioriza uma política de aniquilação de projetos, fundando um Estado ineficiente e incompetente, extremamente atraente para setores da elite, que desejam aumentar suas fortunas com o perdão de dívidas e a retirada de direitos trabalhistas. Esse é um panorama atual, em que tenebrosas sombras nos aterrorizam quando pensamos nas perspectivas para a educação pública e para a democracia brasileira.

Esses são alguns dos reflexos gerados pelo golpe no Estado democrático em que o Brasil assistiu ao *impeachment* da presidenta Dilma, o qual fraturou a democracia brasileira em 2016 e conduziu ao poder, a partir das eleições de 2018, um

governo sem competência que, nos surpreendeu com uma assustadora, insana e irresponsável forma de governar. A educação pública e o processo de democratização do ensino no Brasil (SAVIANI, 2021) sofrem diretamente e quase imediatamente consequências desastrosas, como as diversas emendas à Constituição e interferências arbitrárias em decisões de cunho educacional, a exemplo do movimento “Escola Sem Partido”, que hoje se apresenta na forma de um projeto de lei que deixa evidente uma série de restrições ao exercício docente, em negação ao princípio da autonomia didática. Tal movimento versa sobre a relação entre escola e política e dissemina que pretende banir a influência partidária da escola, quando, na verdade, o que ele pretende é despolitizar o ato educativo. Diferentemente desse movimento, Saviani (2021) manifesta, em sua obra, a diferença entre política e educação e sua inseparabilidade, afirmando que, em nossa sociedade de classes, a educação é sempre um ato político e agir como se a educação fosse isenta de política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço do interesse dos dominantes.

A educação brasileira, com toda sua fragilidade e falta de investimentos, ainda conta atualmente com maiores prejuízos, evidenciados devido ao contexto atual que vivemos. Em 2020, fomos surpreendidos e assolados por uma pandemia mundial, quando começamos a viver momentos que jamais serão esquecidos na história do Brasil e do mundo. O surgimento de uma doença denominada covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, trouxe-nos muito medo, e fomos obrigados a mudar nossos hábitos e viver um isolamento. Escolas, comércios e muitos outros estabelecimentos foram fechados a fim de conter a disseminação da doença. Pesquisadores do mundo inteiro começaram uma corrida contra o tempo para encontrar uma fórmula que pudesse conter o avanço da doença e evitar as inúmeras mortes que vinham acontecendo. Com tudo isso, a população brasileira pagava dobrado o preço, pois o governo federal, desde o começo, tratou o combate à doença com irresponsabilidade, negando os fatos e minimizando a pandemia — um exemplo é a disseminação de notícias falsas, as chamadas “fake news”, sobre a gravidade da situação e ainda sobre as vacinas. Todo esse despreparo por parte do governo federal nos fez pagar um preço muito alto, de modo que o país soma mais de 702 mil mortes até o momento,

segundo dados fornecidos pelas secretarias municipais e estaduais de saúde, disponíveis no *site* do Painel Coronavírus – Brasil⁶.

Com tudo isso, a economia do Brasil e do mundo sofre, e no nosso país se instala uma desordem socioeconômica, com uma política educacional desastrosa, evidenciada pela chegada do ensino remoto emergencial⁷. Podemos compreender que a educação pública está sob ataque e pode sofrer maiores perdas do que já houve, pois não é de hoje que os governos brasileiros trabalham a favor do desmonte da educação. Esse cenário corrobora o que Arroyo (2013) descreve sobre o sistema público de ensino que condiciona a indistinção e a fraqueza da esfera pública como frutos de processos estruturantes e persistentes na nossa formação social, econômica e política, disputas que vão muito além do apelo a culturas solidárias e de cooperação das próprias elites defensoras da apropriação privada da terra, da renda e do trabalho. Como exemplos recentes, temos a reforma do ensino médio, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e todos esses exames e instrumentos de avaliação que favorecem o controle ideológico sobre toda a estrutura educacional, padronizam a cultura escolar e o acesso ao conhecimento e vêm a cercear um possível avanço na escola, tornando-a dependente da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (SAVIANI, 2020).

Apesar das mudanças políticas ao longo dos anos, o sistema de ensino brasileiro, com modelos de avaliação⁸ orientados pela formação de *rankings* e baseados em provas padronizadas, aplicadas da mesma forma aos alunos de todo o país, tem formado apenas estudantes treinados para fazer uma avaliação (SAVIANI, 2020). Tudo isso tem levado à precarização do ensino, à baixa qualidade e à desvalorização da educação e dos profissionais da educação, visto que esse formato visa somente à avaliação dos conhecimentos e das aprendizagens, sem considerar ações socioeducativas mais amplas que visam ao atendimento das diferenças sociais e individuais dos estudantes e à integração social (LIBÂNEO, 2012).

⁶ Cf. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**. [S. l.]: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2023.

⁷ Com a declaração da pandemia em 11/03/2020, as atividades escolares foram suspensas e iniciaram-se os debates sobre como dar continuidade às aulas, garantindo o direito à educação nesse novo contexto. A partir da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), ficou autorizada a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial mediado pela tecnologia, iniciado nas escolas vinculadas à SEEDF em 13/07/2020.

⁸ Modelos de avaliação como: Provinha Brasil, Prova Brasil, Enade e Enem.

É possível refletir que, com o sucateamento da educação pública, um dos grupos sociais mais afetados são as crianças, que têm a escola como espaço privilegiado de aprendizagem social e de promoção da cidadania, que pode proporcionar a construção coletiva de valores, protagonizando, juntamente com outras instituições públicas, a luta contra a exclusão e pela afirmação dos direitos sociais em contextos multiculturais.

A situação econômica do Brasil, que já vinha sofrendo declínio após o golpe de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma, teve a crise acentuada com consequências desastrosas que refletem no bolso e na mesa do povo brasileiro. Muitas pessoas perderam seus empregos, a economia continua enfraquecida e o país segue com dificuldades para se restabelecer.

Na capital federal, não tem sido diferente, e todos os dias são noticiados sucessivos aumentos nos preços de produtos e serviços essenciais para a população. Com essa crise instalada, muitas famílias tiveram de se adequar, realizando corte de gastos, como, por exemplo, pode ser observado no âmbito da educação pública do Distrito Federal com relação ao elevado número de matrículas novas em escolas públicas, reflexo da migração de estudantes vindos da rede privada de ensino, o que pode ser observado nos dados abaixo.

Tabela 1 — Dados referentes à rede pública de ensino do DF, Brasil, 2020-2021

CENSO ESCOLAR	TOTAL MATRÍCULAS	TURMAS	ESCOLAS	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
2020	458.805	17.966	685	47.797
2021	493.085	23.140	687	49.473

Fonte: elaborado pela autora de acordo com dados do Censo Escolar do Distrito Federal. Disponível em: www.educacao.df.gov.br. Acesso em: 23 jun. 2022.

Vejamos que, de acordo com os dados referentes à educação pública no DF, publicizados no *site* da SEEDF, do ano de 2020 para 2021, houve um aumento significativo no número de turmas e matrículas de alunos, embora não observemos um aumento expressivo no número de escolas ou de profissionais da educação. O que podemos notar é que existe um aumento da demanda recebida pelas instituições públicas, em especial, as instituições escolares, com o recebimento de alunos oriundos de instituições privadas.

Cabe, porém, uma reflexão quanto a esse dado: a ampliação no uso dos espaços públicos, como as escolas públicas e o SUS, pode recolocar a centralidade das instituições públicas na garantia de direitos, como a saúde e a educação, para todos. Portanto, a migração de alunos da rede privada de ensino para a rede pública, ao passo que demonstra e reflete a crise econômica, também reinsere o papel da escola pública na sociedade brasileira.

Esse aumento de matrículas na rede pública do DF, como reflexo de todos os prejuízos econômicos e sociais acentuados pela pandemia, pode gerar a superlotação das salas de aula e conseqüentemente a sobrecarga dos professores, o que emerge de uma má gestão, com a falta de concurso público para a contratação de professores, de estrutura física e de investimentos.

Como reflexo da crise na educação pública, é esperado que haja o aumento das diferenças educacionais entre o ensino público e o privado, visto que as tecnologias são mais acessíveis entre sujeitos com maior poder aquisitivo e, com a chegada do ensino remoto emergencial, a solução para que as aulas pudessem ter continuidade foi o uso de tecnologias virtuais, com aulas remotas. Dessa maneira, muitas crianças acabaram excluídas por não possuírem as ferramentas necessárias para o acompanhamento das aulas, como, por exemplo, um computador ou celular e até mesmo um pacote de internet que comportasse o acompanhamento das atividades. As plataformas virtuais, os aplicativos e tantas outras ferramentas foram os meios utilizados pela escola e pelos professores para chegarem aos alunos. Ao final, o que aconteceu foi, em muitos casos, o abandono pelos alunos e pelas famílias, que, por não conseguirem acompanhar as aulas, ficaram sem o apoio necessário para a aquisição de aprendizagens. A política educacional ineficiente mais uma vez se reafirmou por não alcançar os estudantes das escolas públicas da forma que deveria.

Cabe refletir sobre a ampliação dos espaços públicos e o investimento nestes para que seja garantido o direito de todos, com oportunidades democráticas na educação pública, ao ensino de qualidade.

Com essa breve análise de conjuntura, foi possível perceber algumas contradições da escola pública como instituição fundamental para a concretização do direito à educação formal e, simultaneamente, como espaço-tempo que pode fortalecer os processos de exclusão social. Dialogando com Saviani (2021, p. 52), a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação

de conteúdos formais, fixos e abstratos em conteúdos reais, dinâmicos e concretos, bem como à reafirmação da escola como espaço de transformação social por meio da pedagogia histórico-crítica. A escola tem um papel importante para a transformação social, é o espaço onde as crianças têm acesso aos conhecimentos científicos, lugar de socialização, de produção cultural e de cultura de pares, no espaço-tempo que proporciona formações de grupos em que acontecem os aprendizados, as experiências, os encontros e a socialização com seus pares e adultos (LEITE, 2020).

Com base nessas contextualizações e reflexões acerca do sistema educacional, da infância e da escola pública, passamos a discutir, na próxima seção, a Educação Física para a infância e como componente curricular da educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.2 Educação Física para a infância e como componente curricular da educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, segundo o art. 26, § 3º, da LDBEN (BRASIL, 1996). Temos um importante papel na formação humana e integral dos estudantes, considerando os aspectos biológicos, técnicos, sociais, históricos, políticos e culturais que constituem o rico conjunto de saberes que compõem esse campo do conhecimento. É por meio da expressão corporal, como linguagem, que será mediado o processo de sociabilização das crianças e dos jovens na busca da apreensão da realidade e atuação autônoma e crítica nela, com o conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal (Coletivo de autores, 1992, p. 73).

A inserção da Educação Física nas escolas em todas as etapas se faz necessária e compõe a perspectiva da sua universalização como componente curricular nas instituições educacionais brasileiras, na qualidade, também, de política pública, contribuindo para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, que se desenvolve mediante as experimentações, vivenciadas nos elementos da cultura corporal. Precisamos discutir e ampliar os conhecimentos da Educação Física escolar para que possamos ser conhecidos e reconhecidos em nossa atuação docente.

Para o Coletivo de autores (1992), por um lado, sob a perspectiva da Educação Física escolar apoiada na pedagogia tradicional, cujo objeto de estudo é o desenvolvimento da aptidão física, são enfatizados os fundamentos biológicos para educar um ser humano forte para competir e disputar uma situação social privilegiada na sociedade competitiva — perspectiva que tem uma contribuição histórica para a manutenção da estrutura da sociedade capitalista.

Por outro lado, sob o ponto de vista da perspectiva crítico-superadora, que tem como objeto de estudo a cultura corporal, são desenvolvidas com os educandos reflexões críticas sobre as visões de mundo que o ser humano tem produzido historicamente e tem retratado por meio da expressão corporal, como linguagem, em jogos, danças, lutas, ginástica, capoeira, artes circenses, práticas corporais integrativas (alternativas), esportes e outras manifestações da cultura que representam simbolicamente as realidades vividas, criadas, recriadas e desenvolvidas culturalmente pelo ser humano. A contribuição da reflexão sobre a cultura corporal na Educação Física escolar pode atuar na transformação de valores como: solidariedade, no lugar do individualismo; cooperação, em vez de disputa; e distribuição, em oposição à apropriação — enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos (Coletivo de autores, 1992).

A materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser reforçados e transmitidos para os alunos na escola. (Coletivo de autores, 1992, p. 26).

Aos estudantes é necessária a consciência de que o ser humano vem construindo historicamente a sua corporalidade, por meio de atividades corporais experimentadas ao longo dos tempos de acordo com as necessidades que surgiram. A Educação Física escolar, em seu trato pedagógico, pode contribuir para que as crianças desenvolvam a consciência, já que é algo subjetivo, de que essa produção de atividade corporal é fruto da criatividade humana, o que colabora para que se entendam como sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (Coletivo de autores, 1992). Essas reflexões em torno da cultura corporal convergem para a emancipação, negando a dominação e submissão na busca da afirmação dos interesses das classes dominadas.

No universo de inserção do sujeito na sociedade, a escola tem papel fundamental na formação do ser humano, papel social definido para que os sujeitos se desenvolvam de forma integral, sejam construídos mediante interações sociais e sejam compreendidos na sua totalidade. A escola é considerada uma instituição para a infância (SARMENTO; PINTO, 1997). A Educação Física escolar é de grande valor quando contribui para o desenvolvimento da criança por meio da apropriação e produção dos saberes corporais. Para Lorenzini *et al.* (2015, p. 879), a Educação Física escolar:

[...] é a disciplina de conteúdo com fim formativo que promove a apreensão do conhecimento histórico indispensável ao desenvolvimento do pensamento sobre a Cultura Corporal, expressando o caráter político do ato educativo.

A constituição da Educação Física e a instalação dessa prática pedagógica na escola sofreram influência do militarismo e da medicina, que, influenciados também pela ginástica, visavam à construção de corpos saudáveis. A visão predominante nas décadas de 1970, 1980 e em parte dos anos 1990 corresponde a uma atuação caracterizada pela perspectiva tradicional ou esportivista, fortemente influenciada pelo esporte de rendimento e ainda presente na prática pedagógica de muitos professores nas escolas na atualidade (GONZÁLEZ, 2019). Segundo González (2019), a atuação onde não há mediação e nem intencionalidade do professor na sua prática, refere-se ao abandono do trabalho docente, que passa a ser o de ocupar os estudantes com alguma atividade ou o de simplesmente administrar o material didático, como bolas, redes e cordas.

Há também a prática pedagógica baseada no “rola-bola”, caracterizada pela falta de intervenção do professor durante a aula, o qual leva os estudantes a escolherem a atividade a ser realizada: os meninos jogam “bola” (futebol) e as meninas, voleibol ou queimada (GONZÁLEZ, 2019). Essa se aproxima da prática pedagógica que constava nas aulas de Educação Física que eu frequentava como estudante. Era uma visão das aulas “divertidas”, que somente possibilitavam a prática esportiva, mas ganharam novos sentidos e significados para mim com a minha graduação e a atuação como docente no ambiente escolar com o passar dos anos.

Podemos considerar que a Educação Física escolar tem passado por um processo de transformação, surgindo assim diversas mudanças impulsionadas pelo Movimento Renovador da Educação Física brasileira, que permitiu e fomentou uma

análise crítica da aptidão física e esportiva (BRACHT, 1999), representando um esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física (BRACHT; MACHADO, 2016) — um exemplo é a investida na transição da EF escolar de mera atividade para a condição de componente curricular consolidado na LDBEN de 1996. Essa conjectura fez surgir ares de uma crise de identidade, na qual a Educação Física se viu diante de questões alheias ao seu cotidiano. À medida que se afirmava que a Educação Física se tratava de uma produção cultural e histórica e que sua função e existência não podiam ser explicadas pelas leis naturais, propiciava-se aos docentes e ao componente conquistar maior espaço e redefinição de sua intervenção e seus papéis na escola, de modo a cobrar a superação de uma postura passiva, neutra ou apolítica (BRACHT; MACHADO, 2016).

A partir do movimento renovador, a busca pela legitimação da Educação Física como componente curricular afeta a trajetória da Educação Física e seus professores, rompendo, ainda que parcialmente, com seu modelo tradicional e necessitando de uma reinvenção na escola, para que ocupe seu espaço e, na forma de um componente curricular, seja responsável por um conjunto de conhecimentos específicos. Essa trajetória também impactou na identidade docente, em contraposições de expectativas normativas e de interesses dos docentes. Isso justifica a compreensão de González e Fensterseifer (2009), que dizem que a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver.

Bracht (1999) aborda os desafios enfrentados nas propostas pedagógicas em Educação Física, que vão desde a sua implementação e incorporação pela prática pedagógica nas escolas até questões mais teóricas, como, por exemplo, as suas bases epistemológicas. O autor cita, ainda, um desses desafios como a conquista da legitimidade no campo pedagógico e aponta que hoje parece mais fácil encontrar argumentos para legitimar a EF na escola, sob uma perspectiva crítica de educação.

Nesse contexto, fica o desafio de pensar a EF na escola como espaço pedagógico envolvido com a função social dessa instituição. A escola é um dos lugares de aprendizagem e convivência, onde as crianças desenvolvem habilidades sociais e aprendem a desvendar o mundo por meio das diversas linguagens. É uma instituição responsável pela construção de quem somos, onde nos deparamos com a diversidade que nos constitui, e tem uma função muito necessária para a inserção dos

estudantes na sociedade. O que dá especificidade à educação escolar é o papel de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados e científicos (SAVIANI, 2021).

González e Fensterseifer (2009) afirmam que, para compreender a especificidade da Educação Física escolar, é necessário primeiramente definir a especificidade da escola, instituição à qual a Educação Física escolar se vincula. Para esses autores: “[...] a razão de ser da escola está fora de si, e ela só se justifica quando essa máxima é reconhecida” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 13). Isso significa que a educação nos insere na cultura, tratando os conteúdos abordados pelos componentes curriculares como construções históricas, passíveis de alterações pelos sujeitos. A instituição escolar carrega em si o princípio da própria transformação, ainda que com caráter reprodutor — já que a concepção crítico-reprodutivista, numa sociedade capitalista, é um instrumento cuja função é a reprodução da dominação e exploração pelas classes dominantes.

A função social da educação escolar é propiciar condições para elevar o nível cultural das classes populares, mas para isso, antes é necessário possibilitar nas classes populares a consciência de classe. E a consciência de classe começa por meio do indivíduo singular. (BATILANI; GASPARIN, 2015, p. 5).

Quando a função social da escola se dá efetivamente, o conhecimento sistematizado torna o sujeito consciente dos seus atos, no entanto essa característica não implica de modo direto a consciência de classe. Por meio da crítica da concepção ideológica de cultura dominante, a educação atua como instrumento de luta hegemônica, diferencia as ideologias transportadas da classe burguesa, trabalhando o senso comum para formulação de uma concepção de mundo pertinente aos interesses populares (SAVIANI, 2021).

As reflexões acerca da cultura corporal na Educação Física escolar contribuem para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos (Coletivo de autores, 1992). A intervenção pedagógica da Educação Física escolar compõe o desafio de proporcionar o ensino de forma organizada, a fim de garantir o direito de conhecer, criar, inventar e reinventar essas práticas, brincar com elas, vivendo, apropriando-se da cultura e produzindo cultura, desenvolvendo consciência de classe,

compreendendo a luta pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista hegemônica das classes populares.

Castellani Filho (2020) compreende, no componente curricular da Educação Física, a existência de um paradoxo: ao mesmo tempo que a Educação Física se depara com variadas possibilidades de intervenção pedagógica, é grande a dificuldade em se fazer presente e se afirmar no ambiente escolar. Existem ainda, na história da Educação Física escolar, elementos que geram dúvidas sobre sua caracterização como componente curricular. A escolha dos objetivos, critérios e instrumentos de avaliação, dos conteúdos e das estratégias metodológicas, assim como a ausência destes elementos podem levar a um entendimento de que a EF é um componente curricular destituído de intencionalidade pedagógica ou, como bem apontou Souza Júnior (2001, p. 91): “[...] um mero fazer, destituído do saber e do refletir”.

Souza Júnior (2001) nos apresenta a hipótese da Educação Física como “curinga curricular”: as aulas são negligenciadas ou canceladas, para a realização de outras atividades curriculares no horário destinado para o componente — uma realidade que infelizmente reconheço fazer parte das minhas experiências como professora nas escolas do DF em que atuei. Esses elementos que descaracterizam a função social da escola e a Educação Física como componente curricular se tornam uma prática presente e recorrente nas escolas. O mesmo autor ainda indica uma outra modalidade que leva a Educação Física a uma caracterização chamada de “interferência curricular”, em que há o esforço de encaixar as aulas de Educação Física no horário escolar de modo que atrapalhe o mínimo possível os componentes curriculares que exigem “concentração intelectual”.

Souza Júnior (2001) reflete sobre a superação dessa caracterização histórica da Educação Física como mero “fazer prático” destituído de reflexão teórica e aponta para a necessidade de se assumir a responsabilidade de oferecer aos estudantes o exercício da sistematização e compreensão de conhecimentos específicos. A formação continuada poderia auxiliar nesse processo de afirmação como componente curricular, pois muitas vezes situações como essa podem ocorrer devido à manutenção de práticas tradicionais. O processo de formação pode auxiliar em novas possibilidades a fim de dar maior fundamentação às práticas pedagógicas dos

professores de Educação Física, ofertando assim maior respaldo para defender o lugar de componente curricular, que é a escola.

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), as finalidades da Educação Física se referem ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, à preparação do educando para atuar ativamente na sociedade e à qualificação para o trabalho na perspectiva de formação crítica para preparar para a vida moderna. Ainda segundo a LDBEN, no § 3º do art. 26, “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório de toda a educação básica”. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar não devem mais permanecer a reboque dos princípios e códigos de outras instituições, mas sim ser sistematizados diante das suas peculiaridades, o saber advindo de uma cultura corporal (SOUZA JÚNIOR, 2001).

A Educação Física como componente curricular deve proporcionar ao aluno uma reflexão acerca da dimensão da cultura que, juntamente com outros elementos da organização curricular, tenha como objetivo contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JÚNIOR, 2001). O tempo da Educação Física é um espaço de enriquecimento das experiências humanas, pois suas práticas são oportunidades de aprender, entender o mundo e agir nele de forma afetiva e lúdica. Tal componente curricular agrega as formas e os sentidos de se compreender a cultura corporal e como ela contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, ultrapassando assim o ensino exclusivo do gesto motor voltado para a aptidão física.

Para Bracht (1999, p. 81), “[...] é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural”. Em articulação com os demais componentes curriculares, a EF pode colaborar de forma integral, possibilitando o autoconhecimento, a autonomia e a participação ativa do estudante na sociedade.

Cabe elucidar que o termo “cultura corporal” surgiu num contexto de crítica à esportivização da Educação Física escolar. Na abordagem crítico-superadora, a Educação Física escolar se opõe ao modelo tradicional e permite que os estudantes, por meio de um resgate histórico, assimilem sua cultura corporal de forma crítica, contestando sua realidade a fim de superar o desfavorecimento social de sua classe. A perspectiva crítico-superadora se relaciona com a pedagogia histórico-crítica de

Saviani, com base na articulação das relações entre educação e sociedade. Essa pedagogia “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2021, p. 61).

Ao longo desta seção, buscamos discutir a presença da Educação Física na escola como componente curricular obrigatório, com bases legais, em toda a educação básica. Todavia, não há orientação explícita sobre qual profissional deveria desenvolver o trabalho docente envolvendo conhecimentos vinculados à Educação Física voltado para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Professor especialista com formação inicial em Educação Física? Professor generalista com formação em Pedagogia⁹? Trabalho coletivo e interdisciplinar protagonizado por esses profissionais e outros membros da comunidade escolar, como os educadores¹⁰ que contribuem mais diretamente com a inclusão de crianças atípicas e/ou com deficiências? Tal incongruência reflete os dissensos em torno da docência nessas etapas da educação básica e revela concepções de educação em disputa. Diante desse fato, iniciaremos a discussão sobre a polivalência e a unidocência no contexto do atendimento às crianças da escola pública.

1.2.1 A identidade docente nos anos iniciais do ensino fundamental

Historicamente, os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental têm a polivalência como elemento constitutivo da sua formação e do seu trabalho docente, visto que sua atuação implica ensinar, lecionar diversas áreas de conhecimento (CRUZ; BATISTA NETO, 2012). Em torno da polivalência, podemos trilhar diversos caminhos que poderão nos mostrar os seus limites e também nos apontar as suas potencialidades, tanto para os estudantes quanto para os professores. Os mesmos autores apresentam o termo “polivalência” como: “[...] a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo o caracterizar ainda como um profissional pautado pela flexibilização funcional” (CRUZ; BATISTA

⁹ No DF, trata-se do professor de Atividades.

¹⁰ O educador social voluntário é um profissional que oferece suporte complementar às atividades de educação em tempo integral e aos estudantes da educação especial. Regido pela Lei Distrital n. 3.506/2004 e pelo Decreto Distrital n. 37.010/2015, o educador social voluntário tem suas funções definidas em portaria própria publicada anualmente pela SEEDF.

NETO, 2012, p. 386). Isso leva ao entendimento de que o professor dos anos iniciais tem de cumprir múltiplas funções. Os autores ainda citam a polivalência como a essência do trabalho dos professores dos anos iniciais, pois esses profissionais trabalham predominantemente com a formação do ser humano, constituída por várias dimensões que remetem a um trabalho interdisciplinar.

Lima (2007) intitula “professores generalistas” os professores da infância, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, e “educadores especialistas” aqueles que lecionam a partir do 5º ano do ensino fundamental, formados em curso superior para atuarem em componentes curriculares específicos, como é o caso dos professores de Educação Física. A autora utiliza o termo “polivalente” para denominar somente os professores generalistas.

Acerca da formação dos professores generalistas ou polivalentes, a formação inicial tem origem no antigo curso Normal, que ocorria no ensino médio com habilitação específica para o magistério, e no nível superior, no curso de Pedagogia. Os conteúdos disciplinares cursados eram trabalhados de modo precário, reforçado pela ausência de disciplinas como metodologia do ensino de Arte e de Educação Física ou termos afins na matriz curricular — o que não impedia que obtivessem a certificação para atuarem nesses componentes curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental (LIMA, 2007). Após a LDBEN e as legislações complementares¹¹, houve mudanças significativas na formação desses profissionais.

Cabe analisar que, independentemente da formação polivalente ou específica do professor, uma característica pode ser interessante e inerente à proposta da polivalência: a adoção de um trabalho interdisciplinar pode modificar hábitos estabelecidos, favorecer o engajamento pessoal e a função social da escola. Com isso, a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos educandos estariam atreladas não exclusivamente à presença de profissionais de formação específica ou generalista, mas sim àqueles profissionais que conseguem perceber os conhecimentos de forma integral, articulados mediante o trabalho coletivo envolvendo

¹¹ Cf. os pareceres do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação n. 5, de 4 de abril de 2006, e n. 10, de 5 de agosto de 2021, a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Disponíveis, respectivamente, em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf e

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-pcp010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 maio 2023.

múltiplos saberes, de forma a acolher as suas contribuições visando ao melhor processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em suas especificidades.

A polivalência está pautada pela interdisciplinaridade e para tanto requer uma formação sólida e específica dos componentes curriculares a serem ministrados. No entanto, uma das fragilidades apontadas por Lima (2007) e Cruz e Batista Neto (2012) refere-se à frágil formação do professor dos anos iniciais. Analisa-se que tal fragilidade pode refletir na prática pedagógica, por exemplo, quando o professor encontra dificuldades para dominar o leque de conteúdos das áreas de diferentes campos dos conhecimentos, deixando em foco, tradicionalmente, o trabalho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir da década de 2000, a interdisciplinaridade se torna objeto central dos discursos governamentais e legais. Na mesma crescente, surgiu um maior interesse nas pesquisas em torno desse tema. No Brasil, a interdisciplinaridade vem se estabelecendo como uma necessidade diante da realidade experimentada e se destaca como possibilidade de resistir à fragmentação do conhecimento, do homem e da vida, despertando como caminho o respeito à história, ao contexto e à pessoa (FAZENDA, 2011).

A interdisciplinaridade ocorre na interação de dois ou mais saberes, estabelecendo um diálogo recíproco, que permite, ao final do processo, o enriquecimento dos dois componentes curriculares (LINO, 2020). Essa perspectiva parece permitir a busca da superação de visões fragmentadas do saber, que impõem barreiras entre os componentes curriculares do currículo escolar. Ainda, conforme contribuição do “Livro didático público: educação física”, publicado pela Universidade Federal da Paraíba, “a interdisciplinaridade permite que o professor aceite os limites do próprio saber para passar a acolher contribuições de outras áreas (MACIEIRA; CUNHA; XAVIER NETO, 2012, p. IX).

As universidades, os centros de formação e as secretarias de educação têm papel importante na formação inicial e continuada, com vistas a corrigir e a preencher as lacunas da formação inicial dos professores polivalentes e de componentes curriculares específicos. Ao mesmo tempo, os professores da educação básica necessitam de fortalecer e organizar as lutas em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade na qual os elementos econômicos não escamoteiem e limitem

a presença de mais professores, com diferentes formações, compartilhando e construindo coletivamente o atendimento escolar para as crianças.

Impolcetto e Darido (2020) descrevem que, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, as aulas de Educação Física, com algumas exceções, ainda são ministradas por professores formados em curso de Magistério ou Pedagogia, e, segundo alguns estudos, esses profissionais não se sentem preparados e/ou motivados para trabalhar com a Educação Física, o que reforça a necessidade de professores com essa formação, em articulação com outros profissionais, atuando nessas etapas da educação básica.

Nesse sentido, destaca-se o papel do Estado na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais e de legislações complementares que visem mitigar e superar as incongruências no atendimento às crianças nas instituições formais de ensino.

Hofling (2001) considera que o Estado pode ser definido como o conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que possibilitam a ação do governo. Já o governo seria o conjunto de programas e projetos que partem da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros). Para a implementação de qualquer estratégia de proposição governamental, as chamadas “questões de fundo” são determinantes para informar os caminhos a serem traçados e as escolhas a serem feitas, permitindo a avaliação de programas, projetos e políticas públicas. São necessários esforços na análise para medir os complexos fatores que podem determinar o “fracasso” ou “sucesso”, por exemplo, quando se fala de políticas sociais como educação, saúde, previdência, habitação etc.

Assim, para a autora supracitada, as políticas públicas podem ser entendidas como um projeto de governo, implantado pelo Estado por meio de programas ou ações focadas para contextos específicos da sociedade. Como políticas sociais, podemos entender as ações de proteção trazidas pelo Estado, visando à redução das desigualdades sociais.

É possível perceber que as legislações brasileiras reformuladas têm defendido o acesso à educação de qualidade para todos. Porém, o que acontece na prática não realiza o que este discurso promete, pois milhares de crianças e adolescentes continuam excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva, ainda que estejam matriculados em uma escola.

Piana (2009) sinaliza que as políticas educacionais se encontram enfraquecidas e os programas existentes não garantem o direito à educação previsto nas leis brasileiras nem superam a demanda. Por isso mesmo, é fundamental a retomada e o fortalecimento das políticas educacionais, dos programas e projetos, no sentido defendido por Hofling, como elementos fundamentais para a redução e superação das desigualdades sociais, como é o caso, principalmente em relação às crianças das escolas públicas, da restrição do acesso aos conhecimentos científicos, como aqueles advindos da cultura corporal nas primeiras etapas de escolarização.

Nesse sentido, destacam-se algumas iniciativas importantes, como a legislação específica do estado de São Paulo que, entre outros aspectos, normatiza a presença do professor de Educação Física e de Artes nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com texto da Resolução SE n. 1, de 6 de janeiro de 2004, os art. 1º e 3º da Resolução SE n. 184/2002 passam a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 1º – As aulas de Educação Artística e de Educação Física, previstas na matriz curricular do ciclo I do ensino fundamental das escolas estaduais, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina.

Artigo 3º – As aulas semanais de Educação Artística e de Educação Física, ministradas por professor especialista, deverão ser acompanhadas pelo professor regente da classe.

(SÃO PAULO, 2004, arts. 1º e 3º).

Em sentido próximo, embora haja professores de Educação Física nos anos iniciais no contexto da Secretaria Municipal de Goiânia e em outros estados e municípios do Brasil, não foi realizada busca sistemática nesses recortes, por não serem alvo desta pesquisa. No caso do Distrito Federal, destaca-se o Programa Educação com Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2019), que visa à inserção de professores de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e será apresentado e analisado em mais detalhes ao longo da dissertação.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo procura apresentar a metodologia utilizada na presente pesquisa, explicando o seu desenvolvimento e os caminhos percorridos. O trabalho em pauta se dá no esforço de analisar a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e refletir criticamente sobre ela, com base no Programa Educação com Movimento da SEEDF. A abordagem é qualitativa, na busca de compreender, interpretar e dialetizar o objeto de investigação, considerando que sua matéria-prima é composta de um conjunto de substantivos que se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação (MINAYO, 2012).

Minayo (2001) conceitua metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, o que inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o potencial criativo do pesquisador e investigador. Teoria e metodologia são inseparáveis: na investigação, a teoria é utilizada para explicar ou compreender algum fenômeno ou processo, tratando-se de explicações parciais, enquanto a metodologia é complementar, abordando a prática com ações exercidas na construção da realidade. A pesquisa social com abordagem qualitativa se atenta a questões particulares, com a tarefa de se envolver com o universo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001).

O trabalho investigativo na área social tem contribuição não limitada e protagonizada não somente pelo investigador; ele possui em sua característica a participação de seres humanos, o que implica o estabelecimento de relação entre o pesquisador e o campo de estudo.

A presente investigação, considerando-se seus objetivos específicos, organizou-se por etapas, contando cada uma com instrumentos correspondentes. Foram considerados mais adequados para a presente pesquisa e, conseqüentemente, escolhidos os seguintes instrumentos metodológicos: a observação participante, o desenho e a análise documental, que será um subsídio para a estruturação da pesquisa e o embasamento dos dados. Com base na proposta de pesquisa, considerou-se essencial compreender e ouvir as crianças com a

realização de entrevistas subsidiadas por uma intervenção imbricada em uma proposta pedagógica que visa apresentar e construir junto com elas o que é a escola pública e a EF neste contexto.

2.1 Análise documental

Considerando o que Marconi e Lakatos (2017) traçaram sobre a pesquisa documental, podemos dizer que ela é formada e caracterizada apenas por documentos, escritos ou não, como fonte de coleta de dados, que constituem o que se denomina fontes primárias.

A primeira etapa consistiu na análise documental do Programa Educação com Movimento em todas as suas versões. Primeiro, o projeto piloto, “Educação com Movimento Educação Física nos Anos Iniciais”, de 2012; depois da inclusão da educação infantil e após uma atualização o “Projeto Educação com Movimento Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, de 2018; por fim, a última versão publicada, intitulada “Educação com Movimento — Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais”, de 2019. O outro documento analisado foi o projeto político-pedagógico (PPP) da escola parceira desta investigação (ESCOLA CLASSE 303 DE SAMAMBAIA, 2021).

Ainda na fase de análise documental, fomos subsidiadas pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal, em sua 2ª edição (DISTRITO FEDERAL, 2018a) — que orienta a educação escolar, portanto alcança a Educação Física como componente curricular da educação básica, em especial na educação pública do DF —, juntamente com o caderno do PECM (DISTRITO FEDERAL, 2019), que se constitui como um referencial de apoio ao trabalho pedagógico desses profissionais.

2.2 Estado da arte sobre o PECM (SEEDF)

Após a análise documental, foi realizado o “estado da arte” acerca do conhecimento pré-existente da produção acadêmica sobre o PECM, cuja finalidade é reconhecer os avanços e limites na produção do conhecimento a respeito de um determinado tema de estudo (PEIXOTO, 2007). No referido mapeamento dos estudos sobre o PECM, ressaltamos as dificuldades encontradas, os limites e as

potencialidades do programa, considerando os achados das pesquisas elencadas, utilizando um quadro demonstrativo e buscando tecer análises e reflexões.

2.3 Pesquisa com crianças e instrumentos escolhidos

Os instrumentos escolhidos têm como princípio a sintonia com os objetivos específicos da pesquisa, a saber: desenvolver proposta pedagógica de Educação Física voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, realizar Estado da Arte acerca da produção acadêmica sobre o Programa Educação com Movimento no âmbito da pós-graduação buscando identificar limites e avanços do referido Programa e compreender o que as crianças expressam sobre a escola pública e a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental — vínculo fundamental para a aproximação e o alcance dos objetivos. O desenvolvimento da pesquisa com crianças também perpassa pela escolha de uma metodologia que dê a elas a possibilidade de se comunicarem por meio de suas múltiplas linguagens (RAMOS, 2013).

A próxima etapa se dedicou à pesquisa com crianças e à proposta pedagógica sobre a escola pública e à Educação Física nos anos iniciais a ser desenvolvida na Escola Classe 303 de Samambaia. Para tanto, considera-se fundamental explicitar a compreensão das características da pesquisa com crianças e os instrumentos, *a priori*, escolhidos.

A pesquisa com crianças ainda é pouco explorada, e a concepção hegemônica propõe que todas as crianças são iguais e devem ser tratadas, então, de forma genérica, como “objeto” da pesquisa, isto é, não se leva em conta que cada criança tem sua especificidade e pode contribuir como um sujeito ativo, demonstrando seus sentimentos e suas opiniões acerca do mundo em que vivem, seja a escola ou a sociedade de maneira geral (RAMOS, 2013). Tradicionalmente, as pesquisas com crianças encontram dificuldades em contemplar a voz dos sujeitos pesquisados, privilegiando geralmente o adulto pesquisador. Por isso, o principal desafio colocado pelos cientistas sociais é encontrar maneiras coerentes de dar às crianças condições de participação como protagonistas das pesquisas (WIGGERS, 2003).

Inclusive, no exercício investigativo, é necessário aprender a compreendê-las em suas diferentes linguagens (oral, escrita, gráfica, visual, corporal...) e dar importância a conversas e contatos anteriores à entrevista, por exemplo, para que se mantenha um ambiente de confiança e para que fiquem livres para participarem ou

não. O vínculo entre as crianças e o pesquisador ou pesquisadora é importante passo para o êxito dos instrumentos escolhidos, portanto é preciso construir mecanismos que aproximem os adultos das realidades infantis, recursos que possibilitem uma melhor observação das crianças e da forma como produzem suas culturas, socializam e interpretam as vivências e experiências (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010).

O acesso ao mundo social das crianças pode até parecer fácil, no entanto é necessária uma atenção e preocupação por parte do pesquisador, pois, entre o mundo do adulto e o das crianças, existem inúmeras desigualdades. Há as diferenças de tamanho físico, comportamentais, cognitivas, sem contar os modos de conhecer, viver e experimentar o mundo e agir nele, que são muito divergentes sob o ponto de vista das crianças e o dos adultos. Por isso, o pesquisador deve estar ciente de como as relações estabelecidas com as crianças serão cruciais para o desenvolvimento da pesquisa com esses sujeitos (RAMOS, 2012).

Outro olhar importante que precisa ser destacado para a pesquisa com crianças é a comunicação. É preciso propiciar a elas a utilização de diversas formas de expressão para se comunicarem, como, por exemplo, o uso de desenhos, fotografias, jogo simbólico, entre outros, em que elas possam contar, criar e recriar histórias e opiniões, cabendo ao pesquisador interagir, observar e buscar compreender as intenções e ideias expressas.

O campo das pesquisas com crianças vem se fortalecendo em busca de estratégias adequadas às linguagens infantis. Leite (2021) compara o jeito curioso da criança com um jeito pesquisador, para quem muita coisa é novidade, jeito cheio de sabedoria e, ainda, conclui que as crianças, com esse jeito inerente a elas, têm contribuído muito com as pesquisadoras e os pesquisadores.

Inicialmente, buscou-se atender aos preceitos éticos da pesquisa científica, em especial àqueles referentes às investigações que envolvem crianças. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/CHS/UnB) e aprovado¹² para revisão ética do projeto e aprovação por parte desse comitê. Foram elaborados os seguintes documentos, que se encontram em apêndice: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pessoas menores de 18 anos; Carta de Aceitação da Instituição; Carta de Revisão

¹² Parecer n. 5.493.430, 27 de junho de 2022 (CEP/CHS/UnB).

Ética; Carta de Encaminhamento ao CEP/CHS; e Termo de Cessão de Uso de Imagem.

Para a presente investigação, foram elencados alguns instrumentos de pesquisa *a priori* a serem desenvolvidos com as crianças, quais sejam: a observação participante, a entrevista e os desenhos.

2.4 Observação participante

A observação participante corresponde a uma técnica para coleta de dados em que se utilizam os sentidos para obtenção de informações acerca de determinados aspectos da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Os sentidos *ver* e *ouvir* são destacados nessa observação, porém não são os únicos envolvidos nessa técnica. Leite (2021) ressalta que, na pesquisa com crianças, os sentidos devem ser mobilizados, e, inspirada pelas próprias crianças, a autora inclui o tato, o paladar e o olfato como sentidos que podem nos trazer algum fato que desejamos estudar. Podemos considerar que esse é um momento delicado em que o pesquisador ou a pesquisadora deve ter atenção a todos os eventos que serão observados durante a pesquisa e, ao mesmo tempo, deve ser parte integrante deles.

Nesse contexto, cabe informar que eu fui professora da escola participante nos anos de 2019, 2020 e 2021 e que a maioria dos alunos da turma foram meus alunos nesses anos, o que facilitou a aproximação e aceitação da proposta de pesquisa, uma vez que esse vínculo proporcionou confiança por parte dos estudantes e gerou uma participação ativa destes. Foi realizada a observação participante, tendo sido construída uma espécie de ambientação com os estudantes — ainda que eu já os conhecesse, esse recurso foi utilizado com o propósito de estabelecer um vínculo inicial que proporcionasse segurança, confiança e tranquilidade para que as entrevistas fossem realizadas da melhor maneira possível e em ambiente propício, com respeito e leveza.

Eu comecei a acompanhar as crianças da turma no desenvolvimento das suas atividades escolares no mês de maio de 2022, houve uma pausa no período do recesso escolar (iniciado em 11 de julho, com retorno programado para 1º de agosto) e voltei a acompanhá-las em 19 de agosto, tendo permanecido com as atividades de campo até o mês de outubro de 2022. Nesse período, perpassei por todos os

ambientes em que essas atividades ocorriam, principalmente nas aulas de Educação Física, em que se desenvolve e acontece o trabalho interdisciplinar entre o professor de Atividades e o professor de Educação Física, vinculados ao Programa Educação com Movimento. Ainda, o acompanhamento também se deu nos momentos de interação livre, como o recreio. A primeira roda de conversa foi realizada em 29/06/2022, quando construímos junto com as crianças o primeiro diálogo a respeito dos temas que fariam parte das intervenções. Nas rodas de conversa, são proporcionados espaços para que se desenvolva uma participação ativa e crítica das crianças com a mediação e provocação da professora pesquisadora.

O roteiro de observação participante consta no apêndice. Os registros, baseados nos objetivos desta pesquisa e no roteiro de observação participante, ocorreram em diários de campo produzidos posteriormente à ida à instituição, de modo a privilegiar as interações com as crianças e com a professora durante a minha permanência no campo, na condição de pesquisadora. Foram observadas e anotadas as distintas manifestações das crianças em falas, gestos, expressões ou silêncio.

2.5 Entrevistas

Marconi e Lakatos (2017) compreendem a entrevista como uma conversação face a face visando à obtenção de informações a respeito de um determinado assunto. Na investigação social, é utilizada para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social. Existem diversos tipos de entrevista, e a escolha pode variar de acordo com o que pretende o investigador. O instrumento entrevista foi escolhido por ser um importante recurso, fidedigno, na obtenção de dados numa pesquisa social e uma forma de as crianças melhor se expressarem a respeito do tema abordado. Desse modo, foram realizadas em grupos, de forma lúdica, inspirada no “Jogo de entrevistas” (LEITE, 2021), atividade que as crianças demonstravam apreciar e na qual pareciam se expressar mais livremente.

As entrevistas foram realizadas de duas formas. Na primeira abordagem, escolhemos a forma lúdica, utilizando o jogo simbólico para que as crianças entrassem num imaginário de entrevistas, colocando-se como jornalistas, repórteres ou até mesmo *influencers* digitais — atividade que está em alta nessa era digital e faz parte da realidade das crianças atualmente. Neste modelo, deixamos os estudantes

livres para escolherem ser entrevistadores ou entrevistados e decidirem com quem fariam a entrevista, e a maioria optou por entrevistas em duplas. Na dinâmica das entrevistas, sugeri aos estudantes outros papéis para auxiliarem nas entrevistas: alguns formularam perguntas, outros ajudaram na gravação das entrevistas, outros, na formatação do *podcast* que seria construído com o produto dessas entrevistas. Ainda assim, nesse primeiro momento, observamos que os estudantes ficaram tímidos ao fazerem as perguntas uns aos outros, mas concluímos a etapa. Posteriormente, uma segunda abordagem foi aplicada com uma roda de conversa, em que pude notar uma maior participação e menor inibição por parte dos estudantes, o que já vinha ocorrendo durante todo o período em que estudamos juntos os temas abordados. As entrevistas farão parte de um *podcast*, um programa desenvolvido especialmente para tratar dos assuntos sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e a escola pública e gerar conteúdo que possa impactar na luta por uma educação pública de qualidade no nosso país e na sua valorização sob a perspectiva das crianças da Escola Classe 303 de Samambaia.

O roteiro da entrevista consta no apêndice e foi produzido em momento posterior às observações participantes, considerando o que revelaram ou não as primeiras observações. Como a entrevista é um instrumento de aprofundamento, é necessária e importante para auxiliar na compreensão de elementos que não ficaram claros ou que não foram comunicados ou manifestados na observação. O objetivo desse roteiro foi, principalmente, compreender o que as crianças expressam sobre a escola pública e a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, buscar captar elementos para a construção e o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de Educação Física voltada para os anos iniciais do ensino fundamental.

2.6 Desenhos

O desenho foi utilizado como um instrumento metodológico por se configurar como método que contém uma linguagem privilegiada de expressão das crianças (LEITE, 2018).

Foram realizadas rodas de conversa sob a minha mediação, como professora pesquisadora, e do professor de Atividades, nas quais foi relatado e discutido pelas crianças o que elas pensam sobre a escola pública e a Educação Física nos anos

iniciais, com base nas propostas aplicadas nas aulas de Educação Física pela professora pesquisadora juntamente com a professora de Educação Física. Após a realização da roda de conversa sobre o tema Programa Educação com Movimento, foi proposta uma dinâmica em que deixamos espalhados no chão da sala os quebra-cabeças utilizados na atividade realizada anteriormente, amplamente discutida e comentada na roda de conversa. Pedimos para que os estudantes observassem os quebra-cabeças com atenção e pensassem sobre “a educação pública e a Educação Física”; em seguida, distribuímos papel e lápis de cor e pedimos que desenhassem o que eles gostariam de expressar sobre a nossa reflexão, discussão e que também utilizassem os quebra-cabeças como inspiração; no terceiro momento, as crianças foram convidadas a explicarem seus desenhos. Foram registradas em áudio as entrevistas e a explicação dos desenhos para evitar a perda de algum detalhe dessa construção.

2.7 Quem são as crianças

A presente pesquisa e o desenvolvimento da proposta pedagógica foram realizados na Escola Classe 303 de Samambaia, uma escola pública no Distrito Federal que atende aos anos iniciais do ensino fundamental.

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma turma de 5º ano do ensino fundamental da referida instituição que conta com 18 crianças matriculadas, com idades entre 10 e 12 anos. A turma é reduzida para o atendimento às necessidades de um aluno cadeirante que estava matriculado no início do ano letivo, no entanto o referido aluno foi transferido e, com isso, a turma esteve aberta para receber outros estudantes. Outro fator importante sobre o grupo é que a maioria dos estudantes vem de uma turma que, em 2020, fez parte de um projeto piloto vinculado à perspectiva de formação de uma Comunidade de Aprendizagem (CAP), que propõe novas formas de aprendizagem, em que princípios como amorosidade e responsabilidade são estimulados. A proposta, inspirada na Escola da Ponte¹³, fundada pelo professor José Pacheco, da Universidade de Porto, em Portugal, contempla uma nova forma de

¹³ A Escola da Ponte é uma unidade escolar pública, em Portugal, que, desde 1976, propõe mudanças radicais, como a não adoção de séries e a valorização de temas que estimulem cada estudante de maneira solidária, ou seja, eles se ajudam entre si.

participação da escola na comunidade e da comunidade na escola (ESCOLA CLASSE 303 DE SAMAMBAIA, 2021)¹⁴.

Os critérios que levaram à escolha da escola para a realização do estudo consideraram a minha atuação como professora nessa unidade escolar e o fato de a escola ser atendida pelo PECM. O fator determinante para a escolha da turma do 5º ano se deu com as minhas observações e o meu conhecimento, como professora e pesquisadora, a respeito da desenvoltura dos alunos, da criticidade, da participação e de valores como respeito e autonomia, considerados essenciais e determinantes para uma melhor e maior participação nas atividades da pesquisa.

2.8 Campo da pesquisa

A história da escola teve início juntamente com a construção de Samambaia, no ano de 1985, tendo sido inaugurada em 1990. Apesar de sua construção ter sido improvisada, com caráter provisório, a escola continua em funcionamento com reformas realizadas ao longo dos anos, e a gestão busca incessantemente a reconstrução da estrutura por meio de memorandos enviados à SEEDF e ofícios à Câmara Legislativa do DF. O prédio possui três blocos de salas: um bloco comporta a direção, a biblioteca e a sala dos professores, e os outros dois blocos, 12 salas de aulas e a secretaria da escola. A escola possui um, um parquinho coberto, um meliponário, uma horta, uma ampla área verde, uma agrofloresta e uma quadra com cobertura recém-inaugurada, onde acontecem as aulas de Educação Física.

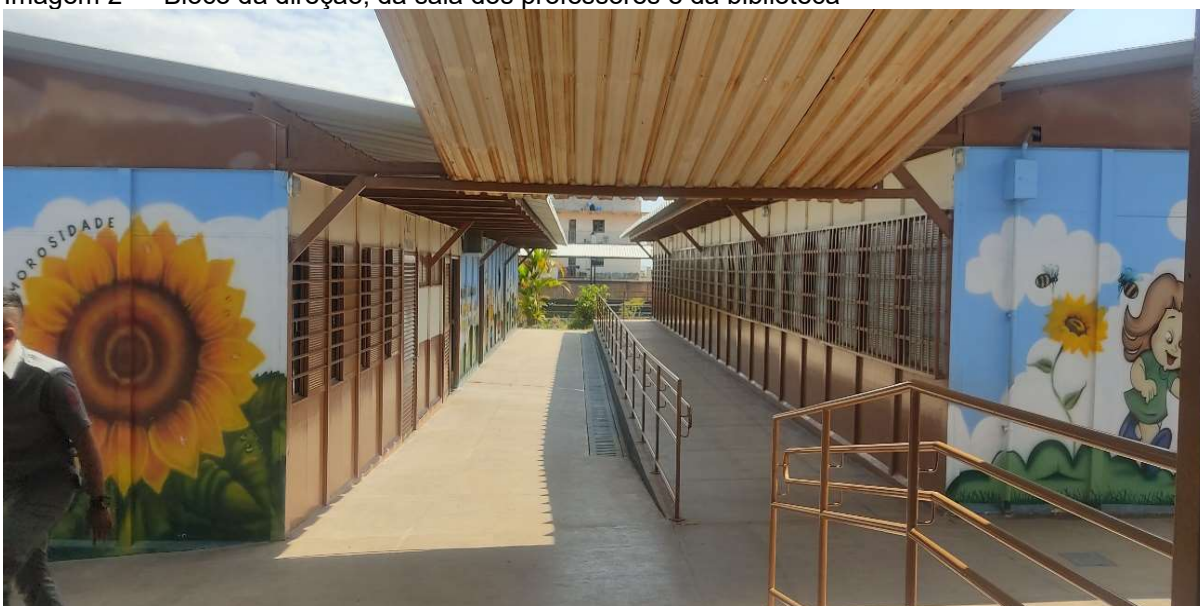
¹⁴ Cf. Moraes (2021).

Imagem 1 — Entrada da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 2 — Bloco da direção, da sala dos professores e da biblioteca



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 3 — Bloco de salas de aula e secretaria



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 4 — Agrofloresta



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 5 — Meliponário (em reforma)



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).
Imagem 6 — Quadra coberta



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 7 — Parquinho



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 8 — Horta



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 9 — Área verde



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 10 — Banheiros e bebedouros



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Segundo o projeto político-pedagógico da escola do ano de 2021, a comunidade na qual a instituição está inserida é composta basicamente de famílias de baixa renda, constituídas por trabalhadores e trabalhadoras assalariadas que complementam suas rendas com programas sociais. Ainda conforme o PPP, a escola tem por função social proporcionar uma educação pública, gratuita, democrática e de

qualidade, voltada à formação integral do indivíduo, pautada pelos princípios de sustentabilidade, direitos humanos, diversidade e cidadania, assegurando o acesso, a permanência e o bom desempenho cognitivo dos educandos, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais em busca do desenvolvimento integral do sujeito. Destaca-se que, apesar de a escola ser atendida pelo PECM, este não consta no PPP da instituição (ESCOLA CLASSE 303 DE SAMAMBAIA, 2021).

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Este capítulo tem por objetivo apresentar o Programa Educação com Movimento (PECM), bem como realizar o estado da arte acerca das pesquisas desenvolvidas sobre ele, buscando identificar as potencialidades e os limites do programa para universalizar a Educação Física voltada aos anos iniciais do ensino fundamental e se desenvolver como política pública no DF.

3.1 Conhecendo o PECM (SEEDF)

O Programa Educação com Movimento é uma conquista fruto da organização coletiva dos professores da rede pública de ensino no DF, que, nas plenárias para discussão do Currículo em Movimento da educação básica do Distrito Federal, indicaram a necessidade de inserção do professor de Educação Física inicialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, no intuito de qualificar o trabalho pedagógico referente ao corpo e ao movimento em busca de uma educação integral (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

O PECM é uma estratégia política da SEEDF que insere o professor de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais, para uma ação integrada e interdisciplinar com o professor de Atividades. A proposta de inserção da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental não se trata de uma ideia nova, pois Anísio Teixeira trouxe o componente curricular Educação Física para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental no período entre 1996 e 1997 com a Escola Candanga¹⁵.

O PECM surgiu ainda como projeto, com um piloto lançado em 1997, intitulado “Projeto Núcleo de Educação com Movimento” e, após ser extinto em 1999, permaneceu sob a forma de projetos específicos em algumas escolas (FREIRE, 2022). Em 2011, durante a discussão do Currículo em Movimento, professores da

¹⁵ Proposta pedagógica de educação integral, como ação destinada a resgatar o ideal do educador Anísio Teixeira.

rede pública de ensino do DF indicaram a necessidade de assegurar o professor de Educação Física na educação infantil e nas aulas do ensino fundamental já nos anos iniciais, para qualificação do trabalho pedagógico. O projeto piloto intitulado “Educação com Movimento” foi implementado de forma gradativa nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental, a começar por uma escola-polo em cada coordenação regional de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 8). Uma das recomendações do então projeto era dar preferência aos atendimentos a escolas que possuíam um significativo número de estudantes em defasagem idade-série¹⁶ (DISTRITO FEDERAL, 2012) — tal recomendação foi extinta da versão mais atual do caderno.

Em 2012, inspirada na experiência da Escola Candanga (1995), a então Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDESC), em parceria com a Coordenação de Ensino Fundamental da subsecretaria de Educação básica e com o apoio da Subsecretaria de Gestão de Pessoas, elaborou com a contribuição de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, o então Projeto piloto Educação com Movimento — Educação Física nos Anos Iniciais, com o intuito de inserir progressivamente o Professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 12).

Em 2014, o até então projeto passou a atender a educação infantil, com sua inserção no planejamento das políticas públicas educacionais constantes no Plano Distrital de Educação (PDE) (DISTRITO FEDERAL, 2015a). Anos mais tarde, a Lei n. 5.884/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017) propõe a obrigatoriedade da presença de professor licenciado em Educação Física nas escolas públicas do DF, em todas as etapas de ensino, inclusive na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A publicação da norma revela um cenário de disputas políticas nas discussões surgidas em ações no PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015a) e no Plano Plurianual do DF (DISTRITO FEDERAL, 2015b) acerca da universalização progressiva da Educação Física, culminando na revogação da lei meses depois, em dezembro de 2017 (FREIRE, 2022).

Uma nova versão do programa foi lançada em 2018, acrescentando ao texto a educação infantil, e, na sua versão mais recente, atualizada em 2019 — na qual nos fundamentaremos —, consta a mudança de “projeto” para “programa”, pois, como

¹⁶ São descritos em situação de defasagem idade-série todos os alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada.

projeto, era política de governo, portanto poderia ser extinto a qualquer tempo (FREIRE, 2022).

Para compreender o PECM, foi realizada análise documental dos seguintes materiais: o texto da proposta do programa, contido no caderno do programa em todas as suas versões (2012, 2018 e 2019), e o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Também foram consideradas a dissertação de Lino (2020) e a tese de Freire (2022), pesquisadoras à época vinculadas ao programa como professoras de Educação Física, que o tomaram como um dos objetos centrais de estudo.

Com o programa:

Espera-se contribuir com a qualidade socialmente referenciada dos processos de ensinar e aprender dos estudantes, aproximando os conhecimentos escolares da brincadeira, do jogo e de toda a cultura corporal explorada pelo Professor de Educação Física, possibilitando assim uma formação integral e integrada a Proposta Pedagógica das unidades escolares (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 9).

O PECM teve seu início, propriamente dito, em 2011, quando a atuação do professor é sugerida de forma interdisciplinar, integrando os professores de Atividades e os professores com formação em Educação Física para contribuir na formação integral do estudante por meio das experiências e práticas corporais capazes de auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens. Lino (2020) acredita que a existência de um diálogo efetivo e consciente entre os professores de Atividades e os de Educação Física possibilita ações integradas e interdisciplinares que podem contribuir significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O processo de ensino de Educação Física, além de contribuir para a ampliação do acervo cultural e corporal dos estudantes, possibilita o desenvolvimento de conteúdos teórico-práticos relacionados às mais diversas áreas do conhecimento, tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 26).

As crianças possuem conhecimentos a serem ampliados pelas vivências escolares para que assim possam compreender o mundo e contribuir como sujeito na sociedade.

Visando à continuidade e à ampliação do projeto, a SEEDF publicou, em 3 de março de 2021, a Portaria n. 94, que dispõe sobre a normatização do atendimento e

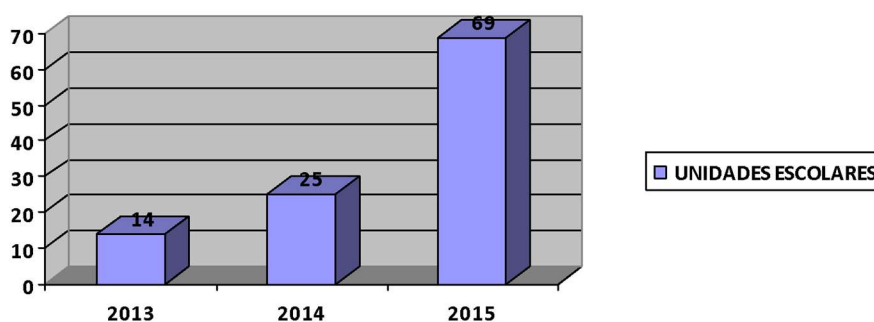
as metas de ampliação do programa. É importante ressaltar que, embora esse assunto não seja objeto da dissertação, é relevante a publicização desses dados para melhor contextualização do programa. A portaria citada prevê uma expansão do programa, objetivando proporcionar a democratização do atendimento nas unidades escolares (eu) do DF, com uma progressão apresentada em percentuais a ser alcançada ano a ano (DISTRITO FEDERAL, 2021, art. 6º):

Art. 6º A meta de ampliação e de universalização do Programa, até o ano de 2025, observará o crescimento progressivo no seguinte formato:

- I – em 2021 alcançar o atendimento em 40% das UEs;
- II – em 2022 alcançar o atendimento em 55% das UEs;
- II – em 2023 alcançar o atendimento em 70% das UEs;
- III – em 2024 alcançar o atendimento em 85% das UEs;
- IV – em 2025 alcançar o atendimento em 100% das UEs.

Ainda sobre a ampliação e evolução do programa, o gráfico abaixo demonstra o progresso do atendimento nas escolas desde 2013, que começou em 14 unidades escolares nos anos iniciais do ensino fundamental e, a partir de 2014, incluiu a educação infantil. Não foi possível dar continuidade no gráfico trazendo números mais atuais pela ausência de dados oficiais do PECM.

Gráfico 1 — Escolas atendidas pelo PECM na rede pública de ensino do DF, Brasil, 2013-2015



Fonte: Distrito Federal (2016, p. 5).

Desde a sua criação, aconteceram expansões progressivas dos atendimentos. Após passar a atender também a educação infantil em 2014, o projeto é inserido no planejamento das políticas públicas educacionais constantes no Plano Distrital de Educação (PDE) (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 11). O PDE é um documento que expressa as demandas da sociedade, estabelece prioridades e metas e aponta caminhos para sua efetivação por meio de estratégias (DISTRITO FEDERAL, 2015a,

p. 8), tendo sido elaborado com a participação da comunidade escolar e de representantes da sociedade civil e do poder público.

A implementação da prática da Educação Física em todas as unidades escolares que atendem os anos iniciais por meio do Projeto Educação com Movimento, garantindo estruturas adequadas em todas unidades escolares e ampliação da inserção do professor de Educação Física nos Anos Iniciais é uma das estratégias previstas para assegurar o cumprimento da meta 2 do PDE, que assegura o acesso universal, garantindo a permanência e aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental de nove anos. Essa é uma conquista muito importante para o programa, em busca de democratizar o atendimento e a inserção das aulas de Educação Física nos anos iniciais em todo o território do DF. Não obstante, ainda são necessárias, no âmbito da educação infantil, metas mais promissoras para a ampliação do atendimento, com fins de universalização do programa voltado para as crianças dessa etapa da educação básica.

Após a expansão do programa e a sua integração à política de educação integral, fizeram-se necessárias orientações didático-pedagógicas e administrativas para viabilizar a atuação conjunta do professor de Educação Física e do professor de Atividades, para que partilhassem o planejamento de ações voltadas para o desenvolvimento do trabalho com a cultural corporal das crianças. Conforme observado na Tabela 2, houve um salto quantitativo nas unidades escolares atendidas pelo projeto a partir da inserção da educação infantil.

Tabela 2 — Levantamento de matrículas nas unidades escolares e turmas dos anos iniciais atendidas pelo PECM na rede pública de ensino do DF, Brasil, 2020

CRE	Regiões administrativas	Matrículas anos iniciais	Turmas anos iniciais	Turmas atendidas PECM
Brazlândia	Brazlândia	5.272	268	78
Ceilândia	Ceilândia, Sol Nascente e Pôr do Sol	26.681	1.260	124
Gama	Gama	8.799	482	87
Guará	Guará, SIA e SCIA	6.681	281	178
Núcleo bandeirante	Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Riacho Fundo I, Riacho Fundo II e Park Way	8.256	361	238
Paranoá	Paranoá e Itapoã	8.593	363	155
Planaltina	Arapoanga			86
Plano Piloto e Cruzeiro	Plano Piloto, Brasília, Cruzeiro, Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste/ Octogonal, Varjão e Jardim Botânico	9.159	448	53

Recanto das Emas	Recanto das Emas e Água Quente	8.751	372	138
Samambaia	Samambaia	13.487	615	173
Santa Maria	Santa Maria	8.466	379	53
Sobradinho	Sobradinho, Fercal e Sobradinho II	8.797	428	126
São Sebastião	São Sebastião	7.972	305	68
Taguatinga	Taguatinga, Águas Claras, Vicente Pires e Arniqueira	12.961	617	205
TOTAL		133.875	6.179	1.762

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar do DF (2020), do Caderno de Matrículas (2020¹⁷) e do Controle GEFID (2020).

Na tabela, podemos observar que algumas coordenações regionais de ensino¹⁸ abarcam mais de uma RA, como, por exemplo a CRE de Ceilândia, que também organiza e coordena ações referentes às unidades escolares das RAs do Sol Nascente e do Pôr do sol. Ainda no tocante à Tabela 2, temos, selecionados por CRE, os números relativos às matrículas nos anos iniciais, à quantidade de turmas de anos iniciais e à quantidade destas que é atendida pelo PECM.

A Tabela 3 indica o levantamento de escolas atendidas pelo Programa Educação com Movimento por CRE no ano de 2021.

Tabela 3 — Levantamento por CRE de escolas atendidas pelo PECM na rede pública de ensino do DF, Brasil, 2021

CRE	Total de unidades de ensino que aderiram ao PECM	Atendimentos parciais, somente em um turno	Não tem atendimentos em nenhum dos turnos por falta de profissionais (carência)	Atendimento total em 2 turnos
CRE Brazlândia	12	04	05	03
CRE Ceilândia	16	05	05	06
CRE Gama	13	06	07	0
CRE Guará	06	0	0	06
CRE Núcleo bandeirante	14	03	0	11
CRE Paranoá	11	04	02	05
CRE Planaltina	18	07	10	01

¹⁷ Disponível em: [Dados educacionais – Secretaria de Estado de Educação \(educacao.df.gov.br\)](http://Dados_educacionais_-_Secretaria_de_Estado_de_Educacao(educacao.df.gov.br))

¹⁸ São coordenações que trabalham na organização da rede de ensino do DF, refletindo o modelo da sede na localidade onde atuam, com ações que repercutem no dia a dia das escolas.

CRE Plano Piloto e Cruzeiro	15	08	06	01
CRE Recanto das Emas	12	06	03	03
CRE Samambaia	11	03	01	07
CRE Santa Maria	07	01	04	02
CRE São Sebastião	08	01	04	03
CRE Sobradinho	14	03	05	06
CRE Taguatinga	15	05	01	09
TOTAL	172	56	73	63

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do controle GEFID (2020).

A Tabela 3 reflete um levantamento realizado pela Gerência de Educação Física e Desporto (GEFID) que permite observar o número de atendimentos realizados pelo PECM, organizados por CRE — há os números referentes ao total de unidades escolares que aderiram ao programa e aqueles que especificam como são realizados esses atendimentos. Os atendimentos parciais correspondem àqueles que ocorrem em somente um turno e têm como causa provável a escassez de professores de Educação Física na rede. Há também as unidades escolares que, apesar de terem aderido ao programa, não possuem professor e, conseqüentemente, não oferecem atendimento em nenhum dos turnos. A última coluna de dados numéricos apresenta o número de unidades escolares que oferecem o atendimento a todos os alunos da escola, nos dois turnos.

Sobretudo diante das perspectivas de ampliação e universalização do programa para os anos iniciais, devemos nos atentar às possibilidades de execução e às dificuldades para o cumprimento dessa meta grandiosa. Um fator que pode ser considerado limitante ou que dificultaria o alcance desses marcos é a quantidade de professores de Educação Física de que a SEEDF dispõe, visto que, de acordo com a Tabela 3 acima, muitas escolas estão vinculadas ao programa, porém a vacância de professores muitas vezes se mantém com a carência¹⁹ por muitos anos, sem o atendimento por falta de professores de Educação Física. O fato de o programa não receber professores temporários, somente efetivos, pode ser um agravante para que

¹⁹ São vagas disponíveis na carreira magistério — definitivas, provisórias ou temporárias — decorrentes de afastamentos legais de professor efetivo da SEEDF.

essas vacâncias se perpetuem, restando como solução para essa problemática a realização de concurso público para o provimento de vagas com professores efetivos.

Com base nos dados que compõem a Tabela 3, podemos inferir que, para a ampliação e universalização do Programa Educação com Movimento e da própria Educação Física nos anos iniciais, é necessária uma ampliação do quadro de professores da rede pública da SEEDF. Para que isso aconteça de fato, o PECM precisa se consolidar como política pública, ou seja, fazer parte das ações do Estado voltadas à universalização da Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais em todo o DF. Coadunando-se com essa lógica, Hofling (2001) reflete sobre uma administração pública informada por uma concepção crítica que atenda à sociedade como um todo, que não privilegie os interesses dos grupos dominantes, detentores do poder econômico e que estabeleça prioridade para os programas universalizantes, proporcionando as conquistas sociais pelos grupos desfavorecidos, em busca da reversão do desequilíbrio social. A desvalorização dos professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento se torna clara quando ações simples demonstram que esses profissionais parecem ser tratados de forma desigual. Um exemplo é a utilização de diários de papel por esses profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto toda a categoria de professores da rede pública de ensino do DF faz uso do diário eletrônico.

Os elementos quantitativos apresentados são fundamentais para percebermos o alcance e o desenvolvimento do PECM ao longo do tempo. Com o intuito de compreender o programa, especialmente do ponto de vista qualitativo, buscamos identificar e analisar a produção acadêmica que o tomou como objeto de estudo central ou indireto, conforme se desenvolverá na próxima seção.

3.2 Estado da arte das pesquisas sobre o PECM/SEEDF: limites, contradições e possibilidades do programa

Esta seção será dedicada ao levantamento do estado da arte (PEIXOTO, 2007), cuja finalidade é reconhecer os avanços e os limites na produção do conhecimento a respeito de um determinado tema de estudo. Para tanto, foi realizado o estado da arte acerca das pesquisas desenvolvidas sobre o PECM, buscando identificar as potencialidades e os limites do programa para universalizar a Educação

Física voltada aos anos iniciais do ensino fundamental e se desenvolver como política pública no DF.

Para que haja um olhar voltado a compreender o programa, é necessário conhecê-lo melhor. Considerando que os estudos que envolvem essa temática são extremamente importantes na busca de ampliação e qualificação do PECM nas escolas públicas do DF, foi realizado levantamento em busca de pesquisas que tomaram o PECM como objeto de estudo, vinculadas a cursos relacionados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB), quais sejam: PROEF, mestrado e doutorado acadêmico e cursos de especialização. Tais buscas foram realizadas de modo *on-line*, na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da UnB (BDM) e no Repositório Institucional da UnB (RIUnB) — bancos de monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses da universidade. As palavras-chave utilizadas foram: “Educação Física escolar”, “Programa Educação com Movimento”, “Educação Física — anos iniciais”. Após percorrer esse caminho metodológico, foram encontradas: uma monografia de especialização de 2015; seis dissertações de mestrado, a mais antiga de 2016 e a mais atual de 2021; e uma tese de doutorado de 2022. No Quadro 1 estão elencados os referidos trabalhos.

Quadro 1 — Pesquisas vinculadas à UnB sobre o PECM/SEEDF

Autor(a)	Título	Ano	Formato
Guilherme Pamplona Beltrão Luna	A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: o Projeto Educação com Movimento	2015	Trabalho de conclusão de curso de especialização (UnB)
Juliana de Oliveira Freire	Educação Física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental	2016	Dissertação de mestrado acadêmico (PPGEF/UnB)
Emanuelli Ramos da Silveira	Prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: uma análise dos portfólios do projeto Educação com Movimento no Distrito Federal	2019	Dissertação de mestrado acadêmico (PPGEF/UnB)
Graciele Pereira Lemos	A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção	2019	Dissertação de mestrado acadêmico (PPGEF/UnB)
Renata de Moraes Lino	Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal	2020	Dissertação de mestrado profissional (PROEF/UnB)
Aline Protta Lanna Gomes	A Educação Física e a interdisciplinaridade na infância: um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da	2020	Dissertação de mestrado acadêmico (PPGEF/UnB)

	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal		
Pedro Henrique Malheiros Lucindo	Infância participativa? As avaliações das crianças do “Programa Educação com Movimento” da rede pública de ensino do Distrito Federal	2021	Dissertação de mestrado acadêmico (PPGEF/UnB)
Juliana de Oliveira Freire	Vivendo o currículo: saberes e práticas pedagógicas de professores de Educação Física de crianças em Brasília	2022	Tese de doutorado acadêmico (PPGEF/UnB)

Fonte: elaboração própria, com base no resultado das buscas realizadas na BDM e no RIUnB.

Cabe mencionar que o programa vem sendo, cada vez mais, objeto de interesse de estudo, o que demonstra a sua importância, também, do ponto de vista da produção acadêmica acerca da Educação Física escolar. Outro fato interessante é que a maior parte dos pesquisadores listados no quadro 1, são professores vinculados à SEEDF, dos quais três são ou foram vinculados ao PECM. Almejando a ampliação e universalização do programa, o interesse e a produção de conhecimento acerca do tema tornam-se base para publicizar e democratizar esse atendimento no DF. Foi realizada a leitura na íntegra dos referidos trabalhos e, neste momento, passamos a discuti-los com foco nos limites, nos avanços e nas potencialidades do programa.

3.2.1 *Limites, avanços e potencialidades do PECM: análises com base na produção acadêmica*

Gomes (2020), por meio de análise documental, procurou compreender como se configura a interdisciplinaridade no PECM, diante do que está preconizado nos documentos norteadores do programa, e menciona algumas fragilidades, como a carência de exemplos e associações para sua elucidação. A autora compreende que, diante da polissemia de sentidos existentes para a palavra “interdisciplinaridade”, é importante que os documentos deixem clara sua compreensão. Gomes (2020) alerta que os documentos específicos do DF, o Currículo em Movimento e o caderno do PECM, não conceituam a interdisciplinaridade nem aprofundam o debate a respeito do tema, o que seria importante para que os professores compreendessem melhor como realizar uma ação pedagógica interdisciplinar eficiente para a realidade local. Com base nos estudos sobre interdisciplinaridade, sinaliza também que, mesmo se os documentos se aprofundassem nessas questões, não se poderia garantir que os professores desenvolveriam uma perspectiva interdisciplinar no planejamento e na

prática pedagógica, de modo que essa questão deve ser sempre objeto de reflexão dos gestores do programa.

Compõe o objetivo de Lino (2020) analisar uma experiência na escola construída à luz das orientações pedagógicas do Programa Educação com Movimento na educação infantil, com ênfase na interdisciplinaridade e no trabalho integrado entre os professores de Atividades e os de Educação Física. A autora aborda a interdisciplinaridade no PECM e aponta que a realidade escolar ainda apresenta dificuldades em incorporar práticas pedagógicas que envolvam ações integradas e interdisciplinares. Acerca dos documentos orientadores do programa, a autora destaca, na mesma direção de Gomes (2020), a necessidade de haver uma orientação que leve ao melhor entendimento do papel dos envolvidos nessas ações pedagógicas integradas e afirma ser necessário que o compartilhamento das responsabilidades em relação às ações pedagógicas se apresente de forma mais clara nesse documento.

Luna (2015) tem por objetivo analisar como a Educação Física está inserida no projeto político-pedagógico de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal participante do Projeto Educação com Movimento e, ainda, constatar possibilidades pedagógicas de atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, sob a perspectiva da formação integral dos estudantes e da reorganização do trabalho pedagógico, na articulação interdisciplinar da organização curricular da escola. Além disso, o autor afirma que o PECM busca a melhoria na qualidade de ensino, na medida em que contribui para a interdisciplinaridade e o trabalho integrado do professor de Educação Física na realidade do ensino fundamental I. Segundo conclui seu estudo, fica demonstrado que o engajamento e a articulação desses profissionais são fatores essenciais para o desenvolvimento da proposta do PECM, organizado e planejado com vistas à progressão curricular da área, à coordenação coletiva e à coordenação²⁰ com os professores de Atividades (generalistas).

Lemos (2019) pesquisou sobre como vem sendo construída a experiência dos profissionais de EF atuantes na educação infantil e inseridos no PECM da SEEDF,

²⁰ Faz parte da organização do trabalho pedagógico do professor da SEEDF, possibilitando a articulação entre os pares e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem da unidade escolar e permitindo o estabelecimento da progressão curricular. Esse é o momento que possibilita a interdisciplinaridade (DISTRITO FEDERAL, 2019).

buscando também compreender o panorama atual da EF na educação infantil. Para a professora pesquisadora, a realidade da escola e dos professores acompanhados em seu estudo permitiu apontar como fragilidade a interação com professores de Atividades, que é comprometida nos casos dos professores de Educação Física que não fazem jornada ampliada²¹, visto que a coordenação destes não coincide com a daqueles.

Silveira (2019) realizou uma análise das práticas pedagógicas de professores de Educação Física na educação infantil da rede pública do Distrito Federal que fazem parte do PECM, com o objetivo de identificar como o Currículo em Movimento e o Programa Educação com Movimento orientam os profissionais que atuam na educação infantil, além de analisar aspectos de sua prática pedagógica. O estudo foi realizado com base na análise dos portfólios elaborados pelos professores do PECM entre 2015 e 2017 — documentos produzidos pelos professores do programa ao final de cada ano letivo e entregues à GEFID/SEEDF, segundo orientação que consta no programa. O portfólio é utilizado no processo avaliativo, como forma de permitir ao professor uma reflexão sobre a sua atuação, de forma que reconheça as fragilidades, as potencialidades do seu trabalho e os aspectos que precisam ser melhorados.

Na análise, foi identificado que, na maioria dos portfólios, as brincadeiras e a interação norteiam a atuação dos professores de Educação Física, em coerência com os currículos oficiais, o que, ao mesmo tempo, demonstra fragilidades quanto ao trabalho integrado e interdisciplinar entre professores de Atividades e de Educação Física.

Lucindo (2021) também se propôs a investigar os portfólios produzidos pelos professores regentes do programa e se dedicou a analisar a participação das crianças nas avaliações do PECM disponíveis nos portfólios. Após esta análise, o autor defende que o material observado limita a participação das crianças e o acesso mais profundo às informações do universo infantil. Portanto, é necessário abordar outras vertentes que observem a percepção das crianças por meio da utilização de instrumentos adequados. Esse estudo teve como pretensão não apenas contribuir com o desenvolvimento do PECM, mas também caminhar junto com o programa, visando a uma formação integral das crianças por meio da reflexão sobre o papel da

²¹ Condição de trabalho que permite ao professor desenvolver atividades voltadas para a construção coletiva de ações pedagógicas que contribuam para uma qualidade melhor no ensino, espaço que também permite a formação continuada.

Educação Física nesse contexto. Também levou em consideração que, para essa formação, é de suma importância proporcionar a inclusão dos principais atores desse processo. Freire (2016) com o propósito de analisar os fundamentos dos currículos em relação à Educação Física e à infância e contribuir para a prática pedagógica dos professores que atuam no “chão da quadra” com as crianças, identificou em sua pesquisa pontos favoráveis com relação ao debate acerca da Educação Física nesse nível de ensino, como a previsão do trabalho em parceria, sem hierarquizações, mas em uma relação de interdisciplinaridade e complementaridade. Com relação aos currículos de 1993 e 2014 conclui que há rupturas e continuidades nos fundamentos teóricos e que há tendência do currículo de 1993 aos fundamentos mais tradicionais, com elementos das teorias críticas. Enquanto que, no currículo de 2014 os pressupostos seguem uma linha fundamentada nas teorias críticas e pós-críticas de educação e Educação Física, seus objetivos e conteúdos expressam as disputas entre as diferentes abordagens.

O trabalho mais recente é a tese de doutorado de Freire (2022), que buscou analisar como os professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento exercem sua prática pedagógica, sob a perspectiva dos próprios professores, considerando o Currículo em Movimento da SEEDF. Seu objetivo foi compreender os sentidos e significados de ser professor de Educação Física de crianças, para contribuir com o debate acerca da legitimidade da Educação Física, sobretudo na infância. Em torno do currículo, a maioria dos professores participantes da pesquisa o consideram um documento relevante que orienta a prática pedagógica. A pesquisadora aponta como limitações do programa, com base nos resultados obtidos, as seguintes problemáticas: a dificuldade de colocar em prática a interdisciplinaridade; a unânime reclamação dos professores com relação ao registro do planejamento e das atividades do PECM no diário de papel²²; a impossibilidade de professores em regime de contratação temporária atuarem como substitutos no caso de afastamento dos professores efetivos que atuam no programa; e a modulação e a quantidade de turmas na escola, que geram o não atendimento de algumas turmas nas unidades escolares.

²² Diários de classe em formato impresso: um documento de escrituração escolar coletivo, no qual devem ser registradas, sistematicamente, as atividades desenvolvidas com a turma, o resultado do desempenho e a frequência dos estudantes, manualmente, à caneta.

Entre os desafios do PECM, Freire (2022) sugere como principal entrave a falta de dotação orçamentária para a realização de concurso público visando à contratação de professores que possam ocupar as vagas em todas as escolas públicas que atendem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Somam-se a esse obstáculo a limitação de espaço físico e materiais adequados e a incompreensão dos objetivos do programa por parte de toda a comunidade escolar para que o trabalho em parceria se torne realidade. A autora conclui que a prática pedagógica “ideal” não existe, pois estamos em constante construção, aprendizado e ressignificação.

Com a análise dos trabalhos trazidos, foi possível identificar temas mais recorrentes e significativos, a saber: trabalho integrado, interdisciplinaridade, condições de trabalho, formação e falta de investimentos na educação pública, por meio de dotação orçamentária para a realização de concursos visando à contratação de professores. Essas categorias expressam as contradições do programa: apesar de o PECM preconizar o trabalho interdisciplinar e integrado, faltam condições de trabalho e de formação para tal. A falta de investimento também interfere na contratação de professores que possam ocupar as escolas públicas que atendem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme explicado anteriormente, o PECM no DF teve início dentro de um outro projeto, implantado na Escola Candanga a partir de 1997, como “projeto Núcleos de Educação com Movimento”, instaurado inicialmente em 50 escolas. Com a suspensão desse projeto, restaram apenas duas escolas participantes, nas quais o programa continuou com forças próprias com o projeto piloto “Educação com Movimento”, após ampliação em algumas escolas e expansão para todas as CRE. Com base nas nossas discussões e nos estudos acerca do programa, pudemos observar essa crescente. Após a análise das produções acadêmicas que revela o estado da arte, podemos ressaltar também que existem muitas limitações para a implementação, a organização e o desenvolvimento do programa nas escolas. Observa-se uma grande necessidade de divulgação do programa, de modo a popularizá-lo e conscientizar a comunidade escolar e os gestores da sua importância na educação pública do DF. Ainda considerando as produções acerca do PECM, podemos sinalizar que a democratização do acesso aos saberes pertinentes à Educação Física mediante o PECM necessita de investimentos em materiais, locais adequados para as práticas corporais e concurso público para provimento vagas de

professores de Educação Física, a fim de contemplar todas as turmas de anos iniciais e de educação infantil no DF.

As minhas experiências como professora e, agora, como pesquisadora do PECM me inquietam e me inspiram diante da possibilidade concreta de formação continuada no PROEF. Considero uma grande oportunidade poder contribuir com a produção acadêmica para uma educação pública de qualidade e para a busca da democratização do programa.

Os capítulos 4 e 5 foram pautados pelos objetivos específicos desenhados com base na proposta pedagógica aplicada com as crianças.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA PEDAGÓGICA

4.1 A escola pública e a Educação Física nos anos iniciais pelas crianças

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a proposta pedagógica de Educação Física “A escola pública e a Educação Física nos anos iniciais pelas crianças”, elaborada, desenvolvida e avaliada, voltada para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental participantes da presente pesquisa. As informações e reflexões trazidas aqui provêm também dos diários de campo e aqui se apresentam em forma de síntese.

O propósito é compreender, de forma mais profunda, as reflexões dos estudantes acerca dos temas abordados nos encontros, analisar a apropriação e o conhecimento adquirido por eles, suas falas e outras expressões sobre a escola pública e a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. As questões éticas da pesquisa foram iniciadas com o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB, seguido da aprovação. Logo após, foram iniciadas as observações participantes e o diálogo com os professores de Atividades e de Educação Física, conforme descrito no capítulo de metodologia.

Com a proposta pedagógica fundamentada à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora, em busca de compreender o que as crianças expressam sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, foram desenvolvidas e planejadas ações integradas e interdisciplinares entre os professores de Atividades (pedagogo) e de Educação Física no âmbito do Programa Educação com Movimento (PECM/SEEDF). É importante salientar que, ao me colocar como professora/pesquisadora, eu me vi diante de algumas situações emblemáticas com as quais tive de lidar e busquei seguir uma rigorosidade e coerência metodológica. O fato de já conhecer muitas das crianças participantes, por um lado, facilitou o desenvolvimento das atividades propostas, a aproximação e a confiança depositada em mim. Por outro lado, a todo momento me via entre a professora e a pesquisadora, procurando manter a pesquisadora na maior parte das vezes para não interferir no

curso e nos rumos da pesquisa ou em seus resultados. Uma outra questão a ser ressaltada é a linha tênue entre os instrumentos que foram utilizados, ao mesmo tempo, como instrumento de avaliação e de pesquisa. Por um lado, como instrumento de pesquisa, eles nos levaram à reflexão coletiva acerca das propostas experimentadas; por outro lado, como instrumento de avaliação, proporcionaram às crianças a interpretação e compreensão da realidade, possibilitando que realizassem uma nova síntese com base no conhecimento sistematizado no desenvolvimento das atividades.

O processo de sociabilização das crianças e jovens em busca da apreensão e atuação autônoma e crítica da realidade será mediado através da expressão corporal enquanto linguagem, através do conhecimento sistematizado, ampliado e aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal. (Coletivo de autores, 1990, p. 73).

Com o intento de compreender o que as crianças expressam sobre a Educação Física nos anos iniciais e contribuir com o debate acerca da sua legitimidade, sob a perspectiva de universalização desse componente curricular voltado para as crianças em todas as etapas da educação básica, foram estabelecidos três temas norteadores que favoreciam o estudo interdisciplinar e as discussões e vivências com ênfase no protagonismo das crianças: “escola pública e educação pública”; “Programa Educação com Movimento (SEEDF)”; e “Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental” — como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 — Cronograma da proposta pedagógica

Proposta pedagógica			
Temas	Objetivos	Número de encontros	Instrumentos de avaliação
Escola pública e educação pública	Refletir sobre o universo da escola pública, da educação pública, dos direitos das crianças	6	Roda de conversa e jogo simbólico
Programa Educação com Movimento	Conhecer o Programa Educação com Movimento	3	Roda de conversa e desenho
Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental	Revelar o que as crianças expressam sobre a Educação Física nos anos iniciais	5	Roda de conversa e <i>podcast</i>
Culminância	despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes em ocupar a universidade	1	Roda de conversa

	pública e aproximar as crianças da universidade		
--	---	--	--

Fonte: elaboração própria.

Organizamos os temas de forma individual com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor acerca da proposta e explorar melhor cada tema abordado.

4.2 Escola pública e educação pública

O primeiro tema abordado foi escola pública e educação pública, quando tratamos com as crianças de questões relacionadas ao cotidiano delas no ambiente escolar, na sociedade e no universo da infância. No contexto da nossa sociedade capitalista, uma sociedade de classes, visamos estudar conceitos e concepções sobre a escola e a educação pública e conhecer as percepções das crianças acerca do tema, com o objetivo de despertar essa consciência de classe nos estudantes. Como trabalhar tais questões com as crianças no ambiente escolar? A educação escolar contribui na formação dos indivíduos para a vida social e propõe um processo de apropriação, para que o sujeito possa fundamentar na ciência o pensamento e a ação em vários momentos da vida social, bem como utilizar conhecimentos históricos na busca de compreender sua situação como membro de uma classe social, ultrapassando a consciência de classe em si e buscando a consciência de classe para si (DUARTE, 2001, p. 64-65).

É a consciência para si que é a consciência de classe de fato (MARTINS; REZENDE, 2020). Baseado no método da economia política de Marx, Saviani desenvolveu o método da pedagogia histórico-crítica, a qual sugere o desenvolvimento da consciência do sujeito por meio da formação humana (MARTINS; REZENDE, 2020).

Para desenvolver esse primeiro tema, foram realizados seis encontros alicerçados na pedagogia histórico-crítica, que propõe a valorização da escola com uma proposta articulada com os interesses populares e avança no sentido de uma educação pública cujo foco principal seja a formação humana e a consciência crítica das classes populares (SAVIANI, 2021). Esses momentos foram realizados de forma alternada na quadra de esportes e na sala de aula. As atividades desenvolvidas na quadra de esportes se limitavam aos 50 minutos de aula reservados para a turma de

acordo com a grade de atendimento do PECM na escola e contavam com a participação da professora de Educação Física da turma. Já nas atividades em sala de aula tínhamos a participação do professor de Atividades e não havia um tempo determinado, portanto despendemos o tempo que cada atividade demandou, sem estabelecer duração.

Na introdução desta dissertação, ao comentar as concepções de infância e criança, falei do brincar, dos jogos e das brincadeiras como conteúdos privilegiados por serem uma forma de expressão das crianças, que têm múltiplas linguagens. A infância nem sempre foi considerada uma categoria social diferente dos adultos. Na modernidade, com a instalação do capitalismo, a criação do conceito de infância está ligada aos interesses e ideais dessa nova sociedade. Na concepção do projeto moderno, a infância seria a fase em que a criança subordinada ao adulto é conduzida e preparada para, quando for adulta, estar apta ao mundo do trabalho e ao papel de cidadã; sob essa ótica, a criança é um ser de não razão, que não trabalha, não fala, não pensa e não participa (ARENHART, 2007, p. 32-33). No entanto, fundamentada também em Arenhart (2007), reafirmo que a criança é um sujeito histórico e cultural, que tem múltiplas linguagens como forma de expressão e o seu jeito próprio de se relacionar com o mundo, especialmente por meio do lúdico e da brincadeira.

As brincadeiras podem ser o diferencial entre o mundo infantil e o adulto, mas também se diferenciam entre si pela influência do contexto sociocultural. O componente curricular Educação Física tem como objeto de ensino as manifestações da cultura corporal que contribuem para a formação integral do ser humano (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 15).

Coletivo de autores (1990) apresentam, sob a perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal como uma linguagem universal, patrimônio da humanidade, que precisa ser construído e apropriado igualmente pelos estudantes na escola. “A educação física é compreendida como uma disciplina do currículo, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem” Coletivo de autores, 1990, p. 73).

Desse modo, iniciamos a proposta na visão de um trabalho integrado que pudesse privilegiar a fala dos estudantes e estimular a criticidade e a autonomia deles com o lúdico e a brincadeira. Aconteceram 14 encontros, em que trabalhamos com os instrumentos de pesquisa. No primeiro encontro, realizamos uma roda de conversa

para levantar um diagnóstico acerca do que os estudantes sabiam e expressavam sobre os temas que seriam abordados, tendo sido utilizadas perguntas como: “o que é público?”, “a gente paga pela educação pública?”, “a Educação Física na escola é um direito das crianças?”. Ainda, refletimos sobre o Programa Educação com Movimento e sobre a luta pela garantia de direitos. Durante essa dinâmica, também conversamos sobre a realização dos próximos encontros e as atividades que seriam desenvolvidas, e ficou acordado que cada tema envolveria uma prática corporal que seria realizada em parceria com a professora de Educação Física na quadra de esportes, enquanto os momentos de avaliação e discussão dos temas, como as rodas de conversa, os desenhos e a produção do *podcast*, seriam realizados em sala de aula, com o apoio do professor de Atividades. Para aproximação de um trabalho interdisciplinar e integrado, apresentei as propostas que seriam desenvolvidas aos professores de Atividades e de Educação Física, que sugeriram propostas complementares e participaram da realização destas. A interdisciplinaridade destaca-se como uma possibilidade de resistir à fragmentação do conhecimento, do homem e da vida (FAZENDA, 2011). A professora de Educação Física não podia participar dos encontros realizados em sala de aula, pois estava em aula com outras turmas da escola, então, para não interferir no andamento das atividades da unidade escolar, optamos por facultar a participação concomitante dos professores em todos os encontros.

Com relação à duração dos encontros, as atividades desenvolvidas na quadra de esportes preenchiam os 50 minutos reservados para as aulas de Educação Física, ao passo que, nos momentos em sala de aula, as atividades dispunham de mais tempo, portanto a duração variava de acordo com o desenrolar de cada atividade, o que se aproximava de 2 horas de duração. Essa dependência do tempo limitou e diminuiu a participação das crianças nas aulas de Educação Física realizadas na quadra, enquanto as aulas realizadas em sala, sem tempo determinado, permitiram mais fluidez, desinibição e engajamento das crianças. Com referência ao tempo reservado às aulas de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, Simão (2005) traz uma reflexão sobre a “compartimentação” do tempo na educação infantil, assim como acontece no ensino fundamental. A autora afirma que o tempo da infância é o tempo lúdico, das brincadeiras, do faz de conta, por isso é a atividade que determina o tempo, e não o tempo que determina a

atividade, de modo que uma proposta pedagógica com a “hora da Educação Física” não respeita os interesses e as necessidades das crianças e, ainda, fragmenta o conhecimento e o “sujeito-criança”. Com base nessas colocações, podemos inferir que o trabalho integrado do professor de Educação Física com o professor de Atividades nos anos iniciais do ensino fundamental seria beneficiado com propostas que não dividissem o tempo das aulas de Educação Física, visando ao envolvimento integral, para que a atividade determinasse o tempo, e não o contrário.

No que concerne ao material utilizado, manipulamos materiais simples, como bolas de iniciação esportiva, quebra-cabeças, cadeiras, entre outros materiais disponibilizados pela escola.

No primeiro tema, “educação pública”, propusemos às crianças, como estratégia pedagógica, a realização de um jogo na quadra de esportes, que nomeamos “queimada injusta”. Esse jogo tinha o objetivo de despertar nas crianças ações e reflexões referentes a situações de opressão, para compreenderem que as regras são construções culturais e também adquirirem a noção de democracia. Para tanto, utilizamos instrumentos de pesquisa considerados mais adequados no trabalho investigativo da área social que pudessem alcançar a reflexão dos estudantes por meio de ações concretas que auxiliam na construção da realidade. Essa prática pedagógica baseia-se em Minayo (2001), que conceitua metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, o que inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o potencial criativo do pesquisador e investigador.

Os estudantes foram convidados a participar de um jogo de queimada tradicional, em que dois times buscariam queimar todos os componentes da equipe adversária primeiro, com a diferença de que a professora acrescentaria algumas regras no decorrer da partida — isso que foi informado para os estudantes. A minha missão como mediadora era incluir essas regras de forma a privilegiar um dos times de modo proposital e provocar a outra equipe a se incomodar com a injustiça e reagir demonstrando insatisfação, protestando de alguma forma.

A minha primeira interferência ocorreu logo após um integrante da equipe “A” ser queimado. Antes que o estudante se dirigisse ao campo dos queimados, eu disse a ele que a primeira regra que eu colocaria seria a anulação daquele queimado, ou seja, o estudante queimado continuaria jogando, e o time estaria completo novamente.

Os estudantes se olharam com estranheza, mas aceitaram, e o jogo seguiu sem nenhuma reivindicação deles. Ao longo do jogo, outra interposição veio quando outro integrante da equipe “A” foi queimado: instituí que este deveria escolher um da equipe “B” para ir para o campo dos queimados em seu lugar. As reações dos estudantes se limitavam aos olhares e às expressões de dúvida, com que demonstravam não entender o porquê de regras tão injustas que privilegiavam uma das equipes — contudo, em nenhum momento, os estudantes reclamaram ou questionaram alguma regra imposta. Somente com o fim da partida, os estudantes se mostraram insatisfeitos com esse jogo “injusto” e as regras que claramente privilegiavam uma das equipes. Após a partida, conversamos um pouco sobre o que eles acharam do jogo, e muitos relataram que não eram justas as regras acrescentadas, porque ajudaram um time a ganhar. Como o tempo da aula de Educação Física era limitado a 50 minutos, não foi possível continuar a discussão, então retomamos a conversa no encontro seguinte, em sala de aula, com o professor de Atividades.

O terceiro encontro foi destinado à continuidade dessa discussão e se deu no formato de roda de conversa, utilizado como instrumento de avaliação e pesquisa ao mesmo tempo. As crianças foram incentivadas a falar sobre o jogo e refletir sobre a proposta apresentada, tendo sido utilizadas perguntas como: “o que vocês sentiram com a alteração das regras?”, “as regras eram justas para ambas as equipes?”, “por que não expressaram verbalmente o que estavam sentindo durante o jogo?”.

A discussão perpassou por diversas justificativas e tentativas dos estudantes de explicar o porquê de não terem reclamado. Uma das justificativas apontadas foi que não falaram nada no momento do jogo porque era a professora que estava propondo, então eles tinham de aceitar. Esse apontamento nos faz refletir sobre a relação professor – aluno, muitas vezes autoritária, em busca de disciplina, sem permitir a liberdade de expressão dos estudantes. Essa relação autoritária ainda faz parte do imaginário social e do das crianças, em que o professor é visto como alguém que não pode ser questionado, ainda que essa concepção esteja distante da prática pedagógica de professores que, assim como eu, acreditam que esse autoritarismo interfere de modo negativo na autonomia da criança e na sua formação integral. Uma análise de Freire (1996, p. 34-35) mostra a dialética em torno do tema: nas práticas em que são preservados o respeito mútuo entre autoridade e liberdade é que se pode falar de práticas disciplinadas e também práticas favoráveis à vocação para o ser

mais. O “ser mais” humaniza o processo educativo numa ação consciente de libertação da opressão, por meio de práticas educativas que desvelam a amorosidade na relação professor – aluno. Ainda, o movimento da sociedade para o “ser mais” propicia a reflexão e leva à consciência de seus direitos (TRINDADE, 2018).

As crianças refletiram sobre a importância de reclamar seus direitos, pleitear a justiça, a igualdade, questionar quando não concordarem. E, ainda, aproximaram o jogo de situações que envolvem o tema “educação pública e escola pública”, entre elas o direito à educação pública de qualidade, o direito das crianças, a luta pela garantia desses direitos, e citaram as experiências que tiveram na escola em que estudam quando reclamaram seus direitos, pedindo melhorias na estrutura da escola, entre outros elementos que serão mais explorados no próximo capítulo. No quarto encontro com as crianças, foi proposto a elas que se organizassem em grupos e desenvolvessem um jogo simbólico, um enredo faz de conta acerca dessa reflexão realizada na roda de conversa sobre a temática educação pública e escola pública. Antes da organização e do desenvolvimento do jogo simbólico, o faz de conta, houve a necessidade de esclarecer para as crianças o que seria esse jogo. Discutimos sobre as brincadeiras de faz de conta, nas quais podemos ser quem quisermos ser, usando a imaginação, e explicamos que o teatro que eles desenvolveriam seria uma brincadeira de faz de conta, em que poderiam criar uma história retratando a realidade das escolas públicas. A brincadeira de faz de conta é uma atividade que auxilia no desenvolvimento das crianças em sua totalidade, pois, por meio da prática corporal, a criança exterioriza o que compreende da realidade e verbaliza mediante a sua imaginação (SAMPAIO *et al.*, 2017).

O quinto encontro se deu a partir da iniciativa dos estudantes de ensaiar a peça teatral com o professor de Atividades em um momento da semana em que estavam com menos tarefas, e o professor apoiou e auxiliou as crianças nesta atividade. Apesar de eu não estar presente, a atividade não ficou prejudicada; pelo contrário, pudemos perceber como o trabalho interdisciplinar é importante e possibilita que um determinado conteúdo e uma proposta pedagógica atravessem os diferentes momentos e componentes curriculares da rotina escolar, em uma atuação integrada que fortalece e enriquece o trabalho educativo, ampliando as experiências corporais das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2019). No sexto encontro, as crianças apresentaram o jogo

simbólico, o faz de conta, para a turma e fizeram a reflexão sobre a história que cada grupo apresentou, finalizando o estudo sobre o primeiro tema da nossa pesquisa.

O PECM colabora para uma transformação no cotidiano da unidade escolar, em que a Educação Física e Pedagogia se unem, compartilhando conhecimentos, registrando dificuldades, observando diferenças e diversidades intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019).

4.3 Programa Educação com Movimento

Para o segundo tema, nós nos comprometemos a estudar sobre o Programa Educação com Movimento, que propõe a ampliação das experiências corporais dos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre os professores de Atividades e de Educação Física, conforme proposto no Currículo em Movimento da educação básica do Distrito federal (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O tema foi desenvolvido em três encontros. Na primeira aula, foi realizado um jogo cooperativo, em que os estudantes montaram, coletivamente, quebra-cabeças com imagens da escola em que estudam — algumas antigas, outras atuais, em diversos momentos e locais da escola, principalmente nas aulas de Educação Física. Após o desenvolvimento dessa proposta, nós nos reunimos em uma roda de conversa ainda na quadra de esportes para refletir sobre a atividade realizada e os conteúdos gerados com aquela ação cooperativa.

Imagem 11 — Resultado da atividade de quebra-cabeças



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

No segundo encontro, os estudantes expressaram suas opiniões e, ainda observando as fotos reveladas nos quebra-cabeças espalhados ao chão, falaram sobre as melhorias que chegaram à escola com a implementação do Programa Educação com Movimento — deram como exemplo a quadra esportiva e diversos ambientes construídos e reformados em prol da realização das aulas de Educação Física. Conheceram um pouco sobre o histórico de lutas e conquistas do Programa Educação com Movimento na Escola Classe 303 de Samambaia desde a sua implementação, em 2017, e em outras escolas do DF.

A história da sociedade é produzida pelos sujeitos, a produção e reprodução destes por si mesmos, o processo total de suas objetivações. A historicidade que Marx apreende resulta de a sociedade ser o processo global das objetivações sociais, sua produção, reprodução e suas interações (NETTO, 1994).

Desenvolvendo a noção de historicidade, trouxemos esse conteúdo aos estudantes para que se percebessem como sujeitos históricos capazes de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (Coletivo de autores, 1990, p. 26-27). Os estudantes puderam refletir e perceber que as ações por eles empenhadas contribuíram para a chegada das melhorias à escola e constataram com as fotos antigas as mudanças realizadas ao longo do tempo. A construção da quadra de esportes da escola, por exemplo, é uma conquista muito importante, que, muito provavelmente, só foi possível com a chegada do Programa Educação com Movimento à escola. Os estudantes identificaram, com a atividade desenvolvida, que a chegada das aulas de Educação Física à escola acabou por reforçar a necessidade de haver um local adequado para as práticas corporais, pois as aulas aconteciam em locais inapropriados, que ofereciam risco aos estudantes e limitavam as atividades, realizadas muitas vezes sob o sol quente e sem proteção para estudantes e professores.

No que diz respeito às condições objetivas de trabalho, temos a precarização das escolas públicas do Distrito Federal, com infraestrutura inadequada, turmas superlotadas, falta de materiais didáticos para as aulas de Educação Física, o que nos remete a uma sensação de abandono por parte do poder público — sem citar outras tantas que fazem referência à desvalorização da Educação Física na escola e conseqüentemente do professor de Educação Física. Construções coletivas como as desenvolvidas com as crianças possibilitaram que elas desenvolvessem um olhar

crítico e também se sentissem provocadas a lutar pela escola pública, pelo espaço delas, pois compreenderam que é possível a superação produzida pelas suas objetivações (NETTO, 1994).

Portador do ser social, mediante a apropriação da herança cultural pela via da sociabilização, cada indivíduo do gênero humano é tanto singularidade quanto universalidade e só existe como ser social enquanto é ser objetivo — isto é, ser que se objetiva (NETTO, 1994, p. 35).

Fizemos uma associação com o tema anterior, lembrando sobre o direito à educação pública de qualidade e o direito às aulas de Educação Física, quando os estudantes analisaram o fato de o Programa Educação com Movimento não estar em todas as escolas classes do DF. Num terceiro momento, alicerçados por essa valiosa reflexão, os estudantes elaboraram desenhos que expressavam o que ficou marcado para eles sobre o tema e, em seguida, foram convidados a mostrar e a explicar o seu desenho para a turma — conforme será apresentado no próximo capítulo.

4.4 Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental

Com base nos primeiros temas abordados, começamos a explorar o terceiro tema, “Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental”, a fim de encerrar os estudos coletivos com as crianças, refletindo e expressando o que pensam sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, salientando o protagonismo das crianças nesta pesquisa. Finalizamos o tema ao fim de cinco encontros, sendo que, a partir do terceiro encontro, nós nos dedicamos ao desenvolvimento e à elaboração do produto educacional *podcast*, que contou posteriormente com alguns ajustes de edição realizados por um profissional de áudio e vídeo, possibilitado pelo apoio financeiro concedido à pesquisa²³.

Realizamos uma atividade nomeada “travessia”: os estudantes foram divididos em dois grupos e foram posicionados em lados opostos da quadra, de modo que deveriam atravessar em grupo, utilizando a cadeira para chegar ao campo adversário.

²³ A pesquisa contou com subsídio financeiro do Edital do Decanato de Pós-Graduação da UnB (DPG/UnB) n. 0007/2021 — apoio à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação de discentes de pós-graduação.

Imagem 12 — Atividade “travessia”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Quando começamos a atividade, a primeira tentativa deles para fazer a travessia foi correr, então imediatamente pedi que eles parassem e disse que a 1ª regra era não atravessar correndo. Voltaram e fizeram uma segunda tentativa, caminhando, e logo eu disse que a 2ª regra era não atravessar caminhando. Foi então que começaram uma terceira tentativa, saltando, e eu interrompi com a 3ª regra, segundo a qual eles não poderiam encostar nenhuma parte do corpo no chão. Sentados na cadeira, começaram a arrastá-la, então intervim e disse que não era permitido arrastar a cadeira, que é patrimônio público e devemos preservar — esta era a 4ª regra.

Um dos grupos começou a utilizar as cadeiras como ponte, e os estudantes se equilibravam em cima delas em grupo, enquanto passavam para o primeiro da fila a última cadeira para se deslocarem, formando uma espécie de ponte. Imediatamente o outro grupo começou a copiar a estratégia para atravessar. Ambos os grupos se subdividiram em pequenos grupos ou até mesmo em duplas, então disse para eles que, de acordo com a 5ª regra, só poderiam atravessar todos da equipe juntos. Nesse

momento, um dos grupos se reorganizou e enfileirou-se para todos juntos fazerem a travessia. O outro grupo se subdividiu em dois, sendo que uma dupla se destacou da equipe e seguiu a travessia sozinha. Ao final da atividade, uma dupla chegou ao outro lado, mas sozinha, sem o restante da equipe. Já o outro grupo chegou em seguida, todos os estudantes juntos.

Imagem 13 — Desenvolvimento da atividade “travessia”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Ao final da atividade, a maioria dos estudantes demonstrou ter gostado da proposta, mas, ainda assim, estavam inquietos e pediam uma atividade de Educação Física de correr. Isso demonstra que a maioria da turma só considera atividade para as aulas de Educação Física aquelas mais dinâmicas, de correr.

Com base nessa atividade e provocação, a aula seguinte foi reservada para uma roda de conversa em que refletimos sobre a Educação Física na nossa escola e na nossa vida. Procuramos saber o que significava a Educação Física para as crianças e a partir de que momento escolar elas tiveram o primeiro contato com as aulas desse componente curricular. Os estudantes falaram das realidades que conheciam em outras escolas da Samambaia e também de outras regiões do DF, como, por exemplo, as escolas que não tinham Educação Física nos anos iniciais.

Na etapa seguinte, os estudantes se organizaram a fim de planejar um roteiro para a produção de um *podcast*, articularam o trabalho coletivamente e logo começaram a execução: ensaiaram entrevistas, formularam perguntas e se dividiram em entrevistados e entrevistadores. Concluída esta etapa da proposta pedagógica

desenvolvida com os estudantes, iniciamos a elaboração do produto educacional a ser apresentado juntamente com a dissertação. Nessa fase, realizamos o terceiro encontro, no qual foram produzidas as entrevistas que integram um *podcast*, inspirado no jogo de entrevistas (LEITE, 2021). Ainda nesse encontro, as crianças escolheram o nome do *podcast* como “Educa Cast”, que conta com dois episódios sobre o que os estudantes pensam sobre a Educação Física nos anos iniciais e o Programa Educação com Movimento. No quarto encontro, continuamos as gravações das entrevistas em duplas e coletivas. O quinto encontro foi reservado para uma entrevista coletiva, então nos organizamos sentados em círculo e combinamos que todos poderiam perguntar e responder, desde que, para a melhor organização, levantassem a mão para fazer a pergunta e também para responder. As perguntas e respostas desse encontro também fizeram parte do *podcast*.

Com todas as entrevistas realizadas, selecionei algumas de modo a contemplar a participação de todas as crianças e compor o programa em seus dois episódios. Após essa fase, o roteiro foi enviado para o profissional de áudio e vídeo para orientá-lo na organização do *podcast* e na realização dos ajustes. Os temas abordados na elaboração foram justamente os estudados: “escola pública e educação pública”, “Programa Educação com Movimento” e “Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Podemos observar na atualidade que o espaço de interação social ultrapassa os espaços anteriormente ocupados. A cada dia que passa, surgem novos meios de comunicação e novas formas de interação mediadas pela tecnologia, e a utilização destes espaços nos aproxima da realidade que cerca a geração dos nossos estudantes, o que pode despertar maior interesse por parte deles e proporcionar uma maior evolução no processo de ensino e aprendizagem. Os meios de comunicação de massa — a chamada mídia — adquirem, momento a momento, espaço decisivo no processo de interação social, notadamente por serem hoje o principal meio difusor de imagens e informações (WIGGERS, 2003, p. 29).

A proposta pedagógica descrita neste capítulo nos permitiu aprofundar e ampliar a compreensão com relação aos temas abordados, considerando fortemente as falas e expressões das crianças e propondo um trabalho pedagógico fundamentado nos conhecimentos científicos, que buscaram ser compartilhados de modo interessante, respeitando o grau de apropriação das crianças. Trata-se de

proposta inspirada no que afirma Bracht (1999) quando se refere a uma cultura corporal ou de movimento tão significativa na vida do cidadão que não deixa a escola simplesmente reproduzi-la, e sim que permite ao indivíduo apropriar-se dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF (BRACHT, 1999). É importante registrar que 13 aulas foram dedicadas à realização da proposta pedagógica acima descrita.

Sabendo que a avaliação é um processo cuja finalidade é o desenvolvimento do estudante (FREITAS *et al.*, 2009), podemos considerar que os instrumentos, utilizados com dupla função, contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tanto como instrumento de pesquisa, quanto como instrumento de avaliação.

Como instrumentos de pesquisa, reunindo e mobilizando todos os sentidos (LEITE, 2018), as brincadeiras motivaram as crianças para a reflexão, a expressão e o questionamento dos temas, por meio da proximidade com a vida real, o que tornou produtivo aquele momento de aprendizagem. “A brincadeira é a linguagem principal da criança e, por meio dela, a criança se expressa”, conforme reflete Freire (2022, p. 152), pesquisadora da infância e professora na SEEDF.

Já como instrumentos de avaliação, pudemos perceber que não é uma questão de final de processo, a avaliação está o tempo todo presente consciente ou inconscientemente (FREITAS *et al.*, 2009). Os estudantes realizaram novas relações, com um novo olhar, demonstrando apropriação do conhecimento e das reflexões. Pautados e fundamentados pela pedagogia histórico-crítica, que trata da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (SAVIANI, 2021, p. 56-58), podemos dizer que esse momento se refere à prática social final, na qual o modo como as crianças se situavam na prática social inicial se alterou pela mediação da ação pedagógica, já que somos, como agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social (SAVIANI, 2021, p. 58).

4.4.1 Olhando para o futuro

As propostas e reflexões ampliaram e aprofundaram o olhar das crianças, que fizeram novas sínteses sobre os temas. Inspirada nesse olhar e nas reflexões sobre

a educação pública, surgiu a ideia de propormos uma atividade de culminância, um passeio ao Centro Olímpico da Faculdade de Educação Física (CO/FEF/UnB) com o oferecimento de oficinas de práticas corporais.

Embora a proposta inicial fosse levar a turma participante da pesquisa, posteriormente investimos numa ação que incluísse todos os outros estudantes de 5º ano da escola. Organizamos o passeio à Universidade de Brasília, universidade pública de todos e para todos, inclusive para as crianças das classes populares, como era o caso. O nosso objetivo com essa atividade era despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes em ocupar a universidade pública e aproximar as crianças da universidade, além de ter sido também uma importante oportunidade de reconhecer equipamentos e materiais da Educação Física, como ginásio e salas multifuncionais e, ainda, vivenciar diferentes manifestações da cultura corporal. Durante a nossa proposta, falamos em educação pública, direito à educação, educação pública de qualidade, procuramos trazer para a realidade periférica uma aproximação e identificação com a Universidade de Brasília, que muitas vezes é uma realidade distante dos nossos estudantes de escolas públicas, principalmente das periferias.

Desde o princípio, alguns fatos nos mostraram a necessidade e importância de ações como essa. Muitos responsáveis se mostraram resistentes a autorizar que seus filhos fossem ao passeio por diversas razões; em sua maior parte, não viam aquele local, a universidade, como lugar para as crianças. Partindo do princípio de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos, essa é uma luta no campo pedagógico para fazer prevalecerem os interesses até agora não dominantes (SAVIANI, 2021, p. 60). As famílias precisavam compreender que a universidade pública é sim lugar para os seus filhos.

Imagem 14 — Turma participante da pesquisa em visita à UnB



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Oportunizamos às crianças vivenciarem e desfrutarem da estrutura da Universidade de Brasília, por meio das práticas corporais oferecidas em formato de oficinas, realizadas durante uma manhã no Centro Olímpico da UnB.

As oficinas foram divididas em dança, futebol, jogos e brincadeiras de matriz africana e jogos e brincadeiras de matriz indígena e foram conduzidas por estudantes do PROEF, que são professores efetivos da SEEDF, pesquisadores e pesquisadoras da Educação Física escolar e das manifestações da cultura corporal que foram desenvolvidas, ou seja, profissionais muito qualificados e comprometidos com a educação pública. Vale ressaltar que esses profissionais foram parceiros fundamentais para a realização do evento, assim como os estudantes de um centro universitário do Distrito Federal, que também colaboraram atuando como monitores.

Essa parceria foi proposta pela professora de Educação Física da escola, que também é docente na referida universidade privada e mobilizou seus estudantes para a participação e contribuição no evento. Também pudemos contar com o apoio da equipe gestora e de professores da Escola Classe 303, que nos auxiliaram na divulgação do passeio junto aos responsáveis dos estudantes, enviando bilhetes para autorização, bem como na tentativa de requisitar transporte gratuito para o deslocamento das turmas da escola junto à CRE de Samambaia — o que foi negado pela regional de ensino. Sem o transporte gratuito para os estudantes, seria inviável realizar a ação, por isso, juntamente com a gestão da escola, decidimos enviar aos responsáveis, junto à autorização, o pedido de uma contribuição voluntária e não obrigatória para arcar com os custos do transporte — assim, não seriam excluídos

aqueles que desejavam ir, mas não poderiam contribuir. Houve uma mobilização por minha parte e por parte dos professores das turmas, e assumimos os valores remanescentes para o pagamento dos ônibus fretados pela escola. Com isso, conseguimos levar quase todos os estudantes de 5º ano da escola.

Foram quatro turmas de 5º anos, totalizando 74 estudantes que experimentaram as atividades de todas as oficinas por meio de rodízio. Antes do início das oficinas, fizemos uma acolhida no pátio do Centro Olímpico, onde falamos aos estudantes sobre a importância daquele momento, enfatizamos que a universidade pública é um lugar deles e para eles, estudantes de escola pública. Contamos ainda com a apresentação de alguns estudantes da UnB que formam um grupo de ginástica acrobática, os famosos líderes de torcida, e logo em seguida realizamos um lanche coletivo.

Imagem 15 — Apresentação do grupo de ginástica acrobática



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 16 — Acolhida aos estudantes



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Os estudantes ficaram encantados ao conhecer a universidade, tudo aquilo era novo para eles, já que muitos sequer tinham ido à Asa Norte, bairro onde fica a UnB, localizado na região central de Brasília (RA I – Plano Piloto) — por ser um bairro elitizado, boa parte da população só tem acesso à Asa Norte para trabalhar, e não para usufruir de seus equipamentos públicos. Quanto aos espaços, era uma realidade ainda menos conhecida por eles, os materiais, salas de aula, tudo aquilo que eles não têm na escola. Foi um momento de aprendizagem para todos que participaram. Os estudantes ficaram muito felizes, e os profissionais envolvidos também relataram ter aprendido muito com as crianças, que foram muito participativas, mostraram autonomia, consciência corporal e criticidade.

Imagem 17 — Percurso a caminho da UnB



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 18 — Oficina de futebol (1)



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 19 — Oficina de futebol (2)



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 20 — Oficina de dança



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 21 — Oficina de jogos de matriz africana



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Imagem 22 — Oficina de jogos de matriz indígena



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

É importante ressaltar que nos deparamos com desafios, avanços e limites provenientes da escolha dos instrumentos utilizados, que exerceram dupla função ao serem instrumentos de avaliação e pesquisa ao mesmo tempo.

Os instrumentos escolhidos e utilizados tiveram em comum o fato de desempenharem um duplo papel na pesquisa, o que muitas vezes me desafiou como pesquisadora e me fez refletir sobre a linha tênue que aproximava e, ao mesmo tempo, diferenciava o instrumento de pesquisa e o instrumento de avaliação. Desse modo, considero um desafio lidar com tais instrumentos e saber diferenciar o momento e o

objetivo determinado para cada um. Em outra direção, o fato de já conhecer a maioria das crianças participantes da pesquisa me ajudou na realização e aplicação das propostas, facilitando o diálogo muito provavelmente pela confiança que os estudantes depositavam em mim. Outro desafio foi saber em quais momentos estava a professora ou a pesquisadora e buscar diferenciar os papéis, proporcionando coerência metodológica. Considero que alcançamos o propósito inicial da pesquisa e conseguimos avançar com os instrumentos de pesquisa e avaliação dentro das suas funções.

O próximo capítulo traz de forma mais profunda as expressões e reflexões dos estudantes acerca dos temas abordados nos encontros, a apropriação e o conhecimento adquirido por eles, bem como suas falas e outras expressões.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo refere-se ao objetivo específico de compreender o que as crianças expressam sobre a escola pública e a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. As reflexões aqui apresentadas advêm, então, da articulação entre os dados produzidos com as crianças e por elas, por meio dos seguintes instrumentos: observações participantes, produção de desenhos, entrevistas subsidiadas por uma intervenção imbricada em uma proposta pedagógica, juntamente com as análises da pesquisadora e o referencial teórico.

Com o aporte teórico da sociologia da infância, tomamos a concepção de criança como sujeito histórico-cultural e de direitos, nesse sentido, privilegiaremos o que as crianças participantes da pesquisa expressaram acerca da “escola pública e educação pública” e do “Programa Educação com Movimento” (PECM/SEEDF). Ao mesmo tempo, articularemos o que as crianças expressaram com as questões pedagógicas da Educação Física e da educação com base na PHC e na abordagem crítico-superadora.

5.1 Apropriações da criança sobre a escola pública e a educação pública

No primeiro encontro com os estudantes, foi realizada uma roda de conversa na qual eles foram convidados a falar sobre a escola pública e a educação pública. Buscamos, desde o início da pesquisa, promover momentos em que pudéssemos ouvir as crianças e garantir um ambiente de protagonismo a elas. A intenção era promover a escola como espaço socializador de grande importância na vida da criança, que dispõe de recursos capazes de permitir a construção de identidades individuais e coletivas, o desenvolvimento de espírito crítico, de cooperação e de experimentação de papéis, assim contribuindo para o desenvolvimento integral da criança não apenas como aluno, mas também como sujeito, pessoa e como criança cidadã (TREVISAN, 2012).

Imagem 23 — Momento de reflexão após atividade



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Utilizando perguntas para fazer a mediação do diálogo, questionei o que era público para as crianças, que logo responderam²⁴:

Acho que é o que é mais ou menos do governo, mas que todo mundo tem direito (Emily, 10 anos).

Público é quando é de todos (Cauã, 11 anos).

É quando todo mundo tem direito de participar (José, 12 anos).

Com base nas respostas, começamos a discutir sobre os direitos — direito à educação, direitos das crianças — e sobre as lutas e conquistas desses direitos. Falando sobre o direito à educação, conversamos sobre documentos norteadores que o amparam. Conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Já a LDBEN assegura, em seu art. 4º, que o Estado deve garantir “educação

²⁴ Falas originadas em roda de conversa realizada em 29 de junho de 2022, com turma de 5º ano.

básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1996).

Dialogamos sobre o que Saviani (2013) apresenta em seu texto: a educação é parte de um direito social e é fundamental para o exercício de todos os outros direitos, visto que a sociedade moderna se baseia em normas escritas. A educação escolar viabiliza e promove a participação ativa da sociedade por meio do acesso a esses códigos escritos.

A escola se torna ainda mais fundamental, porque a ela cabe justamente fornecer os elementos que permitam àquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante (SAVIANI, 2013, p. 745).

A discussão esclareceu também o que seria a educação básica — formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio —, pois, após citar leis que se referiam ao conceito, perguntei às crianças se sabiam o que seria a educação básica, e elas não souberam responder.

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, art. 21 e 22).

De modo semelhante, em diversos outros momentos, houve a necessidade de esclarecer aos estudantes termos ou temas que não fazem parte do cotidiano deles, buscando contribuir para o caminho da “prática social inicial” à “prática social final”, do “senso comum à consciência filosófica”, como bem apontou Saviani (1989).

A Educação Física, componente curricular obrigatório em toda a educação básica (BRASIL, 1996, art. 26), foi inserida na pauta, e a maioria dos estudantes demonstrou saber dessa obrigatoriedade. Então, questionei se, para eles, a Educação Física nas escolas também faz parte de um direito das crianças. As respostas foram diversas:

É (Maria Eduarda, 10 anos).

Não (Breno, 11 anos).

Também acho que não (Daniel, 11 anos).

Acho que é um direito também, de se exercitar... Fazer algum esporte (Cauã, 11 anos).

É sim, é obrigatório (Maria Eduarda, 10 anos).

Acho que é direito porque a gente também não tem só o dever de estudar o dia todo, ficar só escrevendo, igual a gente tem o direito do recreio a gente também tem o direito da educação física (Ester, 10 anos).

Após as crianças emitirem suas opiniões, continuamos dialogando sobre as leis que garantem esse direito às aulas de Educação Física — Constituição Federal de 1988, art. 205 e LDBEN, de 1996, art. 26. Acrescentei que a Educação Física deve ser ofertada em toda a educação básica, ou seja, desde a educação infantil, e expliquei para as crianças que a educação infantil foi a etapa pela qual elas passaram antes de chegar ali no 1º ano. Os estudantes demonstraram entender, inclusive lembraram e relataram muitas vivências dessa fase, até mesmo na creche onde alguns ficavam durante o dia para que os responsáveis pudessem trabalhar. Falamos sobre a realidade do DF com relação à oferta de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, mencionamos que ainda são poucas as escolas que têm aulas de Educação Física no DF e que as instituições que ofertam esse componente curricular o fazem por meio do Programa Educação com Movimento (SEEDF).

Quando questionados sobre o que eles achavam que seria a educação pública, responderam se tratar de uma educação para todos e à qual todos têm direito. Falamos sobre a escola pública e particular e sobre qual seria a diferença entre as duas. A maioria respondeu que a educação pública a gente não paga e a particular se paga sim. Perguntei por que achavam que a escola pública não se paga e questionei se realmente não pagamos nada pela educação pública, o que fez a maioria refletir novamente sobre as respostas. Alguns discordaram e começaram a dizer que pagavam sim: os uniformes, os passeios, os materiais escolares, os livros. Quando uma criança citou que pagava os livros, a maioria discordou e falou que os livros eles não pagam. Perguntei novamente se era somente isso que os responsáveis pagavam na escola pública. José (11 anos) indagou: “Será que os nossos pais realmente pagam pela nossa educação?”. Surgiram muitas opiniões, a maioria dizia achar que não. Cauã (11 anos) sugeriu que não se pagava, porque aprender era um direito.

Surgiram então questionamentos sobre como são pagos os salários dos professores, o que gerou curiosas respostas.

Não sei, pela diretora? (Emily, 10 anos).

Pelo governo (José, 11 anos).

Do banco, do governo (Mirela, 10 anos).

Não, do nosso dinheiro [...] Dos uniformes (Ana Cassiana, 11 anos).

Cauã (11 anos) então disse: “Tia, tive uma ideia!!! O governo paga para eles”. A conversa seguiu com relação às escolas, surgindo o questionamento: com que dinheiro se constrói? A maioria dos estudantes disse em coro que era com o dinheiro do governo, quando indaguei: e o dinheiro do governo é de quem?

É nosso (Emily, 10 anos).

Dos nossos pais, dos nossos avós (Emily, 10 anos).

Provoquei os estudantes a pensarem de onde vem esse dinheiro? Breno (11 anos) pediu a palavra e disse: “Tia, tia, tia!!! Dos impostos!”²⁵.

Conversamos sobre o que são os impostos que pagamos, e as crianças apontaram que essa seria uma forma de pagarmos pelos nossos estudos na escola pública, por meio dos impostos que são investidos e revertidos para a educação pública. A reflexão desenvolvida pelas crianças demonstra a importância de uma educação transformadora, de qualidade, na qual são construídas bases sólidas em busca da superação dos interesses dominantes numa sociedade capitalista.

A inexistência de uma política educacional na educação pública brasileira parece fazer parte de um projeto, no qual a incapacidade do Estado de gerir o bem comum culmina em poucos investimentos e cortes substanciais na educação e faz parte de ações que reverberam na concretização desse projeto. Isso corrobora o que Saviani aponta sobre a sociedade capitalista fundada na apropriação dos meios de produção: o saber, como força independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalista, o que faz com que o trabalhador seja proprietário

²⁵ Falas originadas em roda de conversa realizada em 29 de junho de 2022, com turma de 5º ano.

apenas da sua força de trabalho, portanto não pode se apropriar do saber (SAVIANI, 2020).

A pedagogia histórico-crítica entende que o desenvolvimento da educação e da escola pública está em conflito com as exigências pertencentes a sociedades de classes de tipo capitalista e que, portanto, a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo, de modo a superar sua apropriação privada e viabilizar o saber pelos trabalhadores, o que põe como finalidade indispensável a socialização do saber elaborado, isto é, científico, artístico e filosófico (SAVIANI, 2020).

No segundo encontro da temática, trouxemos como proposta um jogo de queimada em que algumas regras seriam acrescentadas por mim durante o desenvolvimento da partida. O objetivo do jogo era provocar a reflexão, despertar reações, reclamações ou expressões dos estudantes diante das regras impostas — consideradas injustas por privilegiarem uma das equipes propositalmente. Por exemplo, quando o 1º integrante de uma das equipes foi queimado, paramos o jogo e acrescentamos a regra de que aquele que foi queimado continuaria no jogo; quando o 2º integrante da mesma equipe foi queimado, ele continuaria no jogo e pedimos ainda que escolhesse um integrante do outro time para ir para o “cemitério”. A partida foi finalizada e, mesmo com todas as investidas das regras em favor de uma equipe, as crianças se calaram e somente se olhavam como demonstração de estranheza diante da situação, de forma que o jogo seguiu e outras regras injustas continuaram a ser acrescentadas.

Imagem 24 — Atividade “queimada injusta”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Dialogamos sobre a impressão que tiveram da atividade, e logo começaram a falar sobre o descontentamento deles com as regras inseridas, que não consideravam justas, pois privilegiaram um time e fizeram com que ele ganhasse a partida de forma ilegal. Questionei a eles o porquê de não terem falado nada no momento do jogo, e muitos me responderam que não contestaram porque eu era a professora e eles, como estudantes, não deveriam me interpelar ou questionar as regras que eu coloquei. Com esse jogo, pudemos fazer diversas reflexões sobre a consciência crítica das crianças e despertar a noção de equidade, apontando para o direito de reclamar os nossos direitos, reclamar ou questionar quando a gente achar que não é justo o que está acontecendo, independentemente da relação hierárquica.

Relacionamos as reflexões acerca da proposta desenvolvida com o Programa Educação com Movimento, a estrutura das escolas, as melhorias que as crianças gostariam que fossem realizadas e as situações em que elas se consideravam oprimidas ou injustiçadas. Elas falaram bastante sobre o desejo de ter uma escola pública cada vez melhor, com estrutura adequada, e afirmaram que isso poderia ser conquistado com lutas e reivindicações dos estudantes e professores. As crianças entendem que a nossa escola teve uma boa melhora com as reformas realizadas e que a mudança partiu das reclamações e reivindicações por parte dos estudantes, da gestão e dos professores, mas acham que ainda há muito a melhorar. Deliberamos

que agora devemos lutar pela reconstrução da escola, pois é uma instituição provisória há 30 anos, por isso precisa de muitas mudanças. Logo, Cauã (11 anos) comentou: “Muitas vezes a nossa escola luta, as pessoas lutam, só que o governo não faz”.

A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção, superando sua apropriação privada (SAVIANI, 2020). Essa luta persiste com o intento de destruir o sistema de socialização que subalterniza e inferioriza a classe dominada.

Enriquecendo a discussão em torno desse assunto, Daniel (11 anos) respondeu: “É que nem quando você pede alguma coisa pro seu pai, você só pede uma vez? Você insiste!”

Eles continuaram a falar sobre as escolas públicas e as estruturas. “Eu acho que devíamos mandar esses vídeos da peça de teatro que fizemos lá pra UnB, mostrar o vídeo e pedir junto com a diretora para reconstruir a escola aqui, disse Daniel (11 anos)”²⁶.

O vídeo da peça de teatro citado pelo estudante reflete a culminância do tema, em que as crianças realizaram um jogo simbólico criando papéis e enredos que tratavam da escola pública, da educação pública, da luta pelos direitos, do dever de conservar o bem público — as carteiras, os livros e a escola. Sampaio *et al.* (2017) identificam que, na brincadeira de imaginação (jogo faz de conta), a criança geralmente reproduz relações sociais hierárquicas em suas posturas, frente a outras crianças que representam os “alunos”, de modo que são reproduzidos papéis sociais com atitudes, valores, normas e regras consolidadas pelos adultos na sociedade. Nas encenações e criações dos jogos simbólicos desenvolvidos pelas crianças participantes da nossa pesquisa, o que pude observar é que, em diversos momentos, reproduziram situações que tinham relação com o mundo real, experiências concretas com os bens materiais e espirituais do seu ambiente cultural (SAMPAIO *et al.*, 2017).

Podemos contemplar, na Imagem 25, que as crianças reproduziam o ambiente da sala de aula e as condutas e ações de estudantes e professor.

²⁶ As falas citadas foram originadas em roda de conversa realizada em 19 de agosto de 2022, com turma de 5º ano.

Imagem 25 — Momento do jogo faz de conta (1)



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Na Imagem 26, as crianças representavam uma reunião dos estudantes, com a coordenação e a direção da escola, no intuito de relatar problemas estruturais da unidade escolar que ocasionaram um acidente com um colega deles, a fim de reivindicar as melhorias necessárias para que mais crianças não se machucassem.

Imagem 26 — Momento do jogo faz de conta (2)



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Na Imagem 27, os estudantes representavam uma roda de conversa realizada com o professor, na qual discutiam sobre as melhorias que eles achavam necessárias que acontecessem na escola em que estudam, sugeriam soluções e expressavam

suas opiniões sobre as situações enfrentadas em consequência dos problemas relatados.

Imagem 27 — Roda de conversa do jogo faz de conta



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

O modo de ser dos adultos, que envolve o conjunto de significados constituídos historicamente pela humanidade, é o conteúdo que orienta as brincadeiras de imaginação das crianças (SAMPAIO *et al.*, 2017). Nesse sentido, fica clara a apropriação das crianças dos temas estudados e a compreensão de que a escola é o espaço para o acesso à socialização, aos conhecimentos científicos também de forma lúdica, ambiente que também proporciona formações de grupos em que acontecem os aprendizados, as experiências, os encontros e a socialização com seus pares e adultos (LEITE, 2020). Desse modo, a próxima seção correlaciona os aprendizados e as experiências das crianças na Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental com o Programa Educação com Movimento.

5.2 Programa Educação com Movimento (PECM/SEEDF)

Estávamos a caminho da quadra para a realização da primeira atividade referente ao tema, quando alguns estudantes, ansiosos, perguntavam sobre a atividade daquele dia: “tia, é de correr?”.

Essa atitude era recorrente por parte das crianças, que viam as atividades menos dinâmicas como menos interessantes, pois queriam sempre atividades de movimentação e competição nas aulas de Educação Física. Talvez seja um “fenômeno” explicável, já que, em sala de aula ou em outros ambientes da escola, a norma é que as crianças fiquem sentadas e em silêncio, como um treinamento para conter o corpo, um corpo que constantemente se movimenta, interage, brinca, levanta, briga, fala, canta... (ARENHART, 2015). Nessa perspectiva, Coletivo de autores (1992) defendem que a Educação Física escolar cujo objeto de estudo é o desenvolvimento da aptidão física do indivíduo tem favorecido a alienação da sua condição de sujeito histórico e contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe dominante, mantendo a estrutura capitalista.

Nesse sentido, falamos sobre os objetivos das aulas de Educação Física, que não se limitam a ensinar somente o movimento, visto que podemos, com atividades corporais, brincadeiras, jogos, aprender sobre outros temas relevantes e importantes para o nosso desenvolvimento como crianças, cidadãos na sociedade, por meio da tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar essa esfera e agir criticamente nela (BRACHT, 1999, p. 80). Falei que o trabalho do PECEM tem como princípio a interdisciplinaridade, pois deve haver interatividade entre aprendizagens e disciplinas.

O objetivo da atividade proposta em seguida foi estimular o trabalho em grupo, a cooperação e motivar a reflexão das crianças acerca da história do PECEM na escola, das suas mudanças ao longo do tempo e dos benefícios com a sua chegada. Fizemos uma roda de conversa, expliquei que a proposta do dia seria montar diversos quebra-cabeças cujas peças estariam misturadas e seriam espalhadas entre as crianças. Os quebra-cabeças continham imagens da escola, dos espaços e das mudanças estruturais ocorridas, mas isso não foi dito aos estudantes com o intuito de melhor observar as reações espontâneas. As crianças deveriam achar as peças que completavam as que elas possuíam. Cada uma recebeu de 3 a 4 peças e logo todas iniciaram a montagem, tendo sido utilizadas várias estratégias. Elas interagiram o tempo inteiro, juntando as peças e procurando os pares das suas. Um estudante utilizou uma estratégia diferente da dos demais: segurou suas peças enquanto aguardava que todos montassem as demais, para encaixar as suas quando estivessem faltando só elas.

Imagem 28 — Montagem de quebra-cabeças



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Ao final, os estudantes fizeram uma avaliação da atividade e refletiram sobre as estratégias utilizadas e as dificuldades enfrentadas. Logo em seguida, refletimos sobre o que havia nas fotos reveladas pelos quebra-cabeças: “A nossa escola antigamente”, “E a de agora”.

Conversando a respeito do sentimento despertado em cada um deles com aquelas fotos, os estudantes explicaram que tinham saudade de alguns espaços que havia na escola, como o campinho de areia. Ainda, sobre a montagem do quebra-cabeças, esclareceram que sentiram dificuldade ao montar, tiveram de utilizar a imaginação e também negociar com os colegas a junção das peças.

Visualizando as fotos, eles comentaram o que sentiram com as imagens. Wilian Felipe (11 anos): “Eu tenho é inveja deles, ó o tamanho do campinho de areia que tinha”, ressaltou um estudante que chegou em 2022 à escola. “Uma coisa que eu não gostei, o parquinho tia, só fizeram depois e só para o 1º, 2º e 3º anos, a gente não pode brincar, mas a gente é pequeno também”, relatou a estudante Emily que estava na escola desde que cursava o 1º ano.

Os estudantes lamentavam o fato de não poderem brincar no parquinho, construído somente para as crianças menores, e alegavam também serem crianças,

portanto possuírem também o direito de brincar. A infância é uma invenção para uma distinção entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, o que imediatamente implica identificar o que pertence ao mundo infantil e o que pertence ao mundo adulto (RAMOS, 2013). Dessa forma, o sentimento dos estudantes de pertencimento à infância construído socialmente corrobora Ramos (2013), segundo a qual fazer parte do grupo geracional não significa somente possuir uma determinada idade cronológica. No caso das crianças, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, somente a pessoa de até doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1990, art. 2º) faz parte desse grupo geracional. Ramos (2013) enfatiza que, mais do que termos uma idade, nós pertencemos a ela.

Os estudantes seguiram os comentários acerca das fotos.

A gente brincava num parquinho antigo, enferrujado (Emily, 10 anos).

Olha o banheiro como era feio, na verdade não é que ele era feio, era que as pessoas não cuidavam, as paredes tudo suja, as portas desenhadas (Mirela, 10 anos).

O problema é que no começo das aulas arrumou, o banheiro tava impecável, só que aí passa uns meses já tem bola de papel no teto, e ainda o povo risca tudo e quebra as tranças tudo brincando no banheiro e o banheiro não foi feito pra brincar, banheiro foi feito pra fazer as necessidades (Wallace, 10 anos).

Após essas falas a respeito da estrutura física dos banheiros, os estudantes refletiram sobre a importância de preservar e conservar o bem público, que é de todos. Podemos perceber claramente que, ao citarem as melhorias realizadas na escola, as crianças se conscientizaram sobre o exercício dos seus direitos e deveres como cidadãos.

A escola hoje tá melhor (Maria Eduarda, 10 anos).

Eu vi a foto da onde agora é o parquinho e deu uma nostalgia porque eu jogava muita bola lá (Breno, 11 anos).

Também me deu nostalgia de jogar lá, era legal (Wallace, 10 anos).

Dá saudade (Wiliam Mendes, 11 anos).

A escola mudou (Kethelyn, 10 anos).

Posteriormente a essas falas, os estudantes analisaram e avaliaram que tais mudanças na parte física da escola refletiam o fruto de uma luta dos professores, da

direção e dos estudantes, que sempre reivindicaram a reforma ou a reconstrução do espaço físico da escola que comprometia o oferecimento de uma educação de qualidade e com segurança. Nesse sentido, Arenhart (2015) ressalta como as culturas infantis expressam a condição de classe social e geração inerente às crianças e como os contextos sociais diferentes e desiguais contribuem para possibilitar ou limitar processos de reprodução interpretados pelas crianças, decisivos para que elas se fortaleçam como atores culturais.

Fizemos um pequeno histórico sobre a chegada do PECM à escola e, sucessivamente, falamos de uma conquista em especial: a construção da quadra coberta para as aulas de Educação Física. Os estudantes ressaltaram a importância do PECM para que a construção da quadra ocorresse, concluindo que, provavelmente, se a escola não tivesse o PECM, talvez não teriam construído uma quadra. As crianças têm um enorme carinho pela quadra recentemente inaugurada na escola e se orgulham dela.

Na aula seguinte, aprofundamos o conhecimento sobre o Programa Educação com Movimento e ressaltamos que é o programa que traz o professor de Educação Física para as escolas classes²⁷ e de educação infantil do Distrito Federal. Logo começaram a me dar exemplos de onde eles estudaram, comentando se havia ou não professor de Educação Física e aulas de Educação Física. Falaram das creches que tinha recreação, mas não aulas de Educação Física.

Lembramos que o PECM atende às escolas públicas, mas não atende todas as escolas classes e de educação infantil do DF. Ainda assim, esse programa é o que tem garantido às crianças o direito às aulas de Educação Física e, por conseguinte, tem fortalecido o direito de brincar. Começamos a falar sobre o que eles sabiam sobre o PECM, e a maioria dos estudantes respondeu que não sabia o que era o programa, até que dois estudantes responderam:

Se não fosse esse programa, a educação física não ia ter (Daniel, 11 anos).

É pros anos iniciais (Cauã, 11 anos).

Falamos brevemente sobre o que são os anos iniciais e a educação infantil também. Logo em seguida, discorrendo ainda sobre o PECM não estar presente em

²⁷ Refere-se à unidade de ensino que atende os anos iniciais do ensino fundamental.

todas as escolas públicas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no DF, os estudantes disseram achar uma injustiça somente algumas escolas terem acesso às aulas de Educação Física. Falamos ainda que a nossa pesquisa tem o objetivo de contribuir para a ampliação e universalização do PECM, para que outras crianças tenham Educação Física nas escolas, assim como eles têm.

No terceiro momento reservado para o presente tema e inspirado nas nossas discussões, os estudantes foram convidados a produzirem desenhos que retratavam o que eles sentiram com as reflexões realizadas e a observação das imagens que surgiram, reveladas pela montagem dos quebra-cabeças. Já com o desenho finalizado, cada criança explicou o que havia desenhado e o que seu desenho representava ou expressava.

Desenhar é uma atividade “espontânea” e bastante apreciada pelas crianças em geral, assim como acontece com a brincadeira (WIGGERS, 2003, p. 97). Considerando o desenho um instrumento de livre expressão das crianças, nós o utilizamos como instrumento metodológico de avaliação e de pesquisa, também por se configurar como método que contém uma linguagem que privilegia a expressão das crianças (LEITE, 2018).

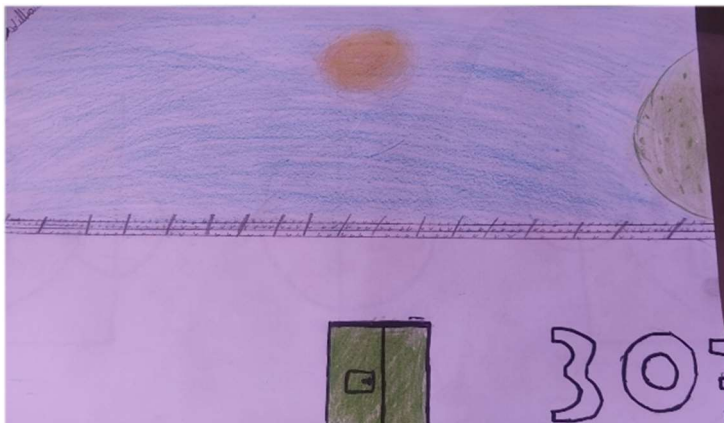
Desenho 1 — O professor de Educação Física



“Desenhei um professor de Educação Física pegando a bola e levando pra quadra pra jogar futebol”.

Autoria: Gustavo (10 anos).

Desenho 2 — O muro da escola



Autoria: Wilian M. (11 anos).

“Fiz o muro da escola, eu tava chegando um dia na escola, andando próximo do muro e tinha um buraco e eu não vi o buraco, tropecei e caí de cara no chão”

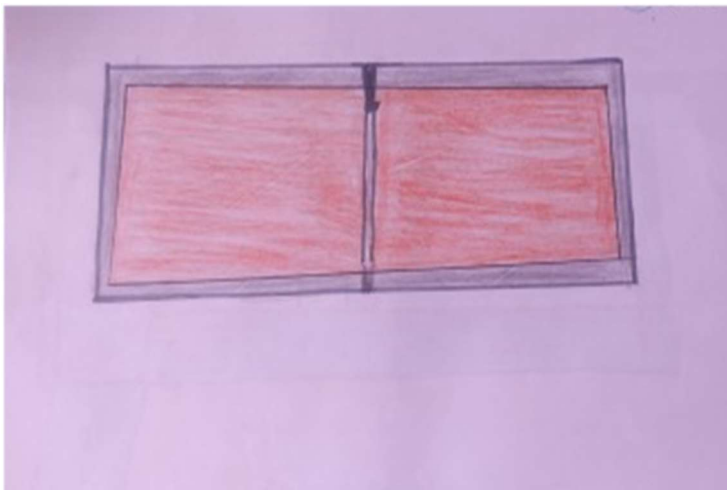
Desenho 3 — Poça de lama na escola



Autoria: Wallace (10 anos).

“Uma poça de lama que escorreguei num dia de chuva e me machuquei, fiquei uma semana sem ir pra aula”.

Desenho 4 — Caixinha de areia



Autoria: Pedro (11 anos).

“É a caixinha de areia que me traz saudade”.

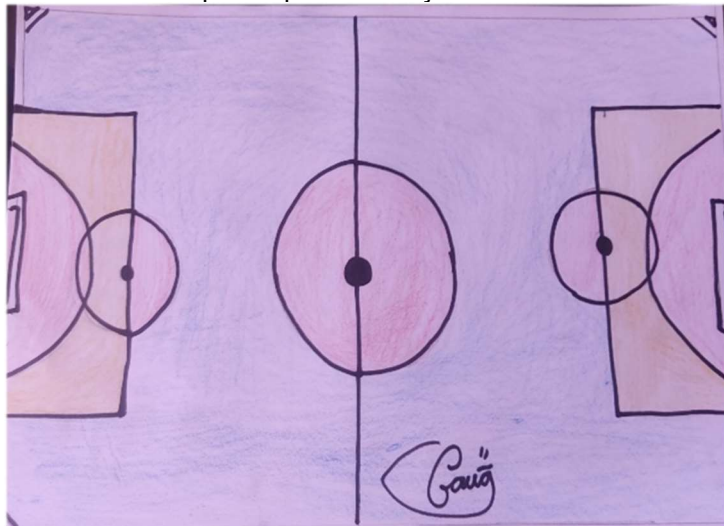
Desenho 5 — A mão amiga da professora



“A mão amiga, a mão da professora, pra ajudar, pra defender”.

Autoria: Willian Felipe (11 anos).

Desenho 6 — A quadra para Educação Física



“Eu quis desenhar a quadra porque a quadra foi um fruto nosso, porque a gente persistiu, persistiu, protestando, pedindo, até que conseguimos a quadra pra nossa Educação Física”.

Autoria: Cauã (11 anos).

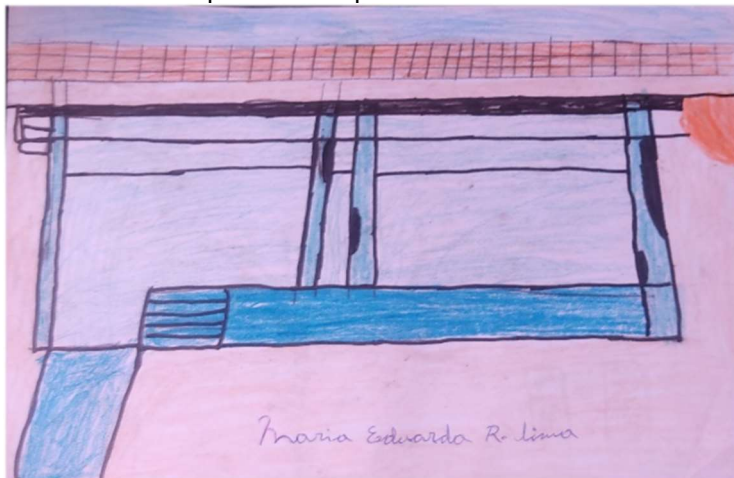
Desenho 7 — As plantas da escola



“Eu fiz as plantas da escola, representando a natureza”.

Autoria: Kethelyn (10 anos).

Desenho 8 — A quadra de esportes



Autoria: Maria Eduarda (10 anos).

“Eu desenhei a quadra hoje, porque é um lugar bem divertido pra brincar, principalmente na Educação Física e no recreio”.

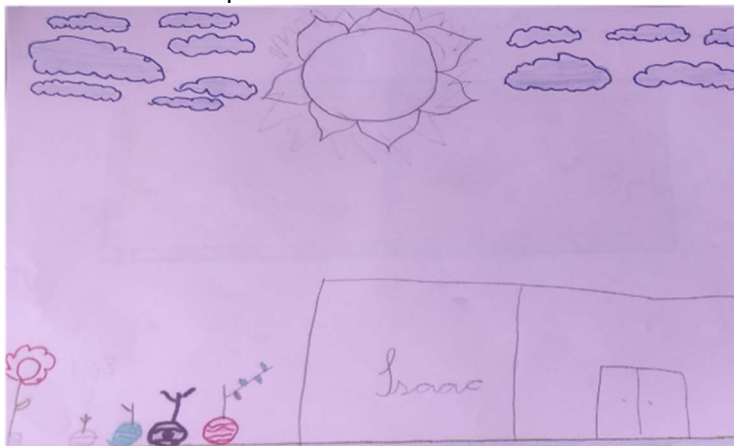
Desenho 9 — A escola antigamente



Autoria: Breno (11 anos).

“Quis representar a escola de antigamente”.

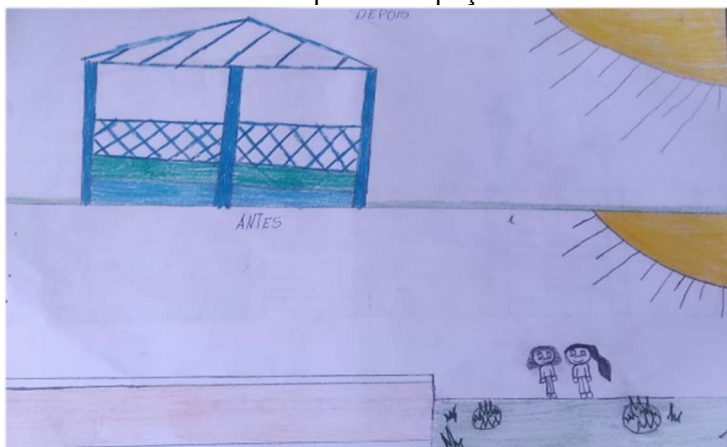
Desenho 10 — As plantas e a sala de aula



Autoria: Isaac (11 anos).

“Fiz as plantas e a sala, porque gosto mais desses lugares na escola”.

Desenho 11 — Antes e depois do espaço onde foi construída a quadra



“Tia, eu fiz o antes e o depois, isto aqui é o campinho de areia que tinha antes e agora é a quadra”.

Autoria: Ana Cassiana (11 anos).

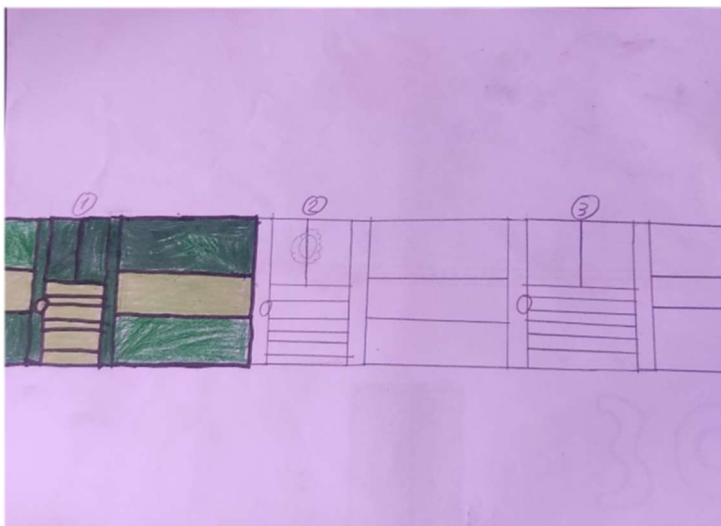
Desenho 12 — Agrofloresta



“Eu fiz a agrofloresta, porque ela é muito importante pra gente, tem as árvores, as plantas, pra gente prestar atenção na natureza, nos passarinhos e muitas outras coisas, e dá um oxigênio melhor pra gente”.

Autoria: Emily (10 anos).

Desenho 13 — Pintura do corredor



“Representar o corredor antigamente, que era verde, mudou as cores, ficou mais colorido o chão depois da reforma”.

Autoria: José (12 anos).

Desenho 14 — Horta



“Eu desenhei a horta porque senti alegria, porque a gente tá plantando e eu nunca plantei, a gente plantou alface com a professora de Educação Física e de Educação Ambiental, colhemos e fizemos uma salada para nosso lanche”.

Autoria: Mirela (10 anos).

Observando a interpretação dos estudantes, podemos perceber que eles procuraram representar os espaços na escola dos quais eles mais gostam, e muitos têm uma relação direta com a Educação Física. Podemos notar que os desenhos retrataram a escola, as atividades, os momentos ou lugares que marcaram de alguma forma cada estudante.

Destacamos como principais pontos que emergiram dos desenhos das crianças: a historicidade, na retratação da escola antes e depois da reforma; a consciência crítica, na expressão das conquistas obtidas com as lutas e reivindicações; a relação com a natureza, no fato de a escola ser bastante arborizada; a importância dos espaços para as práticas corporais, como a quadra,

conquista recente da comunidade escolar; a precarização da estrutura, na menção aos acidentes ocasionados; a interdisciplinaridade, no desenho sobre uma atividade integrada realizada pelas professoras de Educação Ambiental e Educação Física; a luta, as conquistas, a Educação Física na escola, que culminaram na reforma das estruturas; e o sentimento de pertencimento e amor por essa escola, expresso no carinho das falas e no capricho dos desenhos — por exemplo, como demonstrado na explicação de um desenho que retrata a quadra de esportes da escola: “... a quadra pra nossa Educação Física”. Todos esses pontos foram destaques expressos pelas crianças em suas criações.

Prosseguindo nossos estudos, com o intento de mais uma vez promover um ambiente agradável e oportuno ao protagonismo dos estudantes em torno das propostas, desenvolvemos o último tema, que nos apresenta as expressões das crianças com base nas reflexões sobre a Educação Física no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental e com base no PECM.

5.3 Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: o que as crianças têm a nos dizer?

Na nossa discussão sobre a Educação Física nos anos iniciais, iniciei o diálogo perguntando o que era Educação Física, e logo surgiram diversas respostas.

O direito de se exercitar, de brincadeira também (Wiliam Felipe, 11 anos).

Pra mim, tia, é o direito da gente não só ficar na sala fazendo dever, sair da sala pra se exercitar (Mirela, 10 anos).

Pra mim, eu também acho que a gente não tem só que estudar, escrever, escrever e também de exercitar, fazer exercício (Emily, 10 anos).

Pra mim, eu acho que é um direito nosso de exercitar e também a mesma coisa que a Sophia falou, não ficar só dentro da sala, se exercitar, fazer esporte (Cauã, 11 anos).

Porque é um direito, que nem todos tão falando, a gente gosta de fazer nossas brincadeiras, a tia deixa nós jogar bola, jogar queimada e isso é bom pra gente (Daniel, 11 anos).

Logo em seguida, perguntei o que a gente faz nas aulas de Educação Física e para que elas servem. As crianças fizeram referência novamente ao exercitar-se, ao

afirmarem que a Educação Física serve para exercitarem seu corpo e também para aprenderem novas brincadeiras.

A gente brinca e exercita nosso corpo (Emily, 10 anos).

Aprende novas brincadeiras (Wilian Felipe, 11 anos).

Após a menção às brincadeiras, aproveitei para perguntar sobre essas novas brincadeiras, questionando de onde elas vieram. Alguns responderam que elas surgiram há muitos anos e sofrem mudanças ao longo do tempo, sendo que quem faz essas modificações podem ser as próprias crianças que brincam.

Os estudantes falaram sobre a importância das brincadeiras para eles: servem como um exercício para trabalharem a mente, é quando aprendem coisas novas.

Tia, quando a gente faz exercício, a gente fica mais alegre (Breno, 11 anos).

Sobre a compreensão das crianças em torno da Educação Física, podemos ressaltar que, mesmo com o trabalho pedagógico desenvolvido no sentido de ampliar e aprofundar esses entendimentos, ainda ficou forte a visão da Educação Física como sinônimo de exercício físico, fora de sala, brincadeira.

Surgiu na discussão uma dúvida com relação ao caráter da Educação Física na escola, se seria aula ou somente recreação, e a maioria dos estudantes afirmou que se trata de uma aula — porém, os olhares ansiosos demonstraram muita incerteza diante dessa afirmação.

Logo em seguida, iniciamos a discussão sobre a importância da Educação Física nos anos iniciais e questionamos se os estudantes a consideravam mais importante nos anos iniciais ou se atribuíam ao componente a mesma importância em todas as etapas. Enquanto alguns estudantes se apoiaram no fato de a atividade física ser igualmente importante em todas as etapas, um outro aluno demonstrou ver uma maior relevância do componente curricular somente após o 6º ano, pela probabilidade de reprovação.

Esse dado mostra a preocupação das crianças com relação às provas padronizadas aplicadas, que valorizam somente a avaliação dos conhecimentos e das aprendizagens, sem considerarem ações socioeducativas mais amplas que visam ao

atendimento das diferenças sociais e individuais dos estudantes e à integração social (LIBÂNEO, 2012).

Essa discussão sobre a forma como a Educação Física é vista pelos estudantes reflete bastante a maneira como geralmente ela é tratada pela comunidade escolar e pela sociedade, culturalmente, e também revela a falta de conhecimento sobre o componente curricular. Conforme já citamos anteriormente, isso corrobora o que González *et al.* (2013) denominam “invisibilidade do conhecimento disciplinar”, isto é, os profissionais da escola não têm conhecimento sobre o que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física. Por não conhecer a disciplina e não se interessar por ela, a sociedade perpetua o que culturalmente viveu ou aquilo de que ouviu falar, muitas vezes embasado em teorias e práticas tradicionais e ultrapassadas que não condizem com a contemporaneidade.

Conversamos sobre as aulas de Educação Física nas escolas, os conteúdos oferecidos e compartilhados, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Provocadas pela minha mediação por meio de perguntas, hipóteses e algumas afirmações, as crianças expressaram como se sentiam em relação aos conhecimentos que vivenciam na escola, aos conteúdos preferidos por elas e ao objetivo destes conteúdos de trazerem uma problematização para leitura da realidade.

Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas (Coletivo de autores, 1992, p. 43).

Também foi abordado o fato de que nem todos os estudantes do DF têm o direito às aulas de Educação Física respeitado, visto que muitas escolas de anos iniciais não oferecem esse componente curricular. Começamos a levantar hipóteses com relação à não oferta das aulas para todas as escolas classes do DF.

Tia, é porque eu acho que lá não tem professor de Educação Física, tem muitas escolas classe que têm, mas outras não têm, às vezes porque tem falta de professores de Educação Física (Cauã, 11 anos).

A partir dessa reflexão, começamos a pensar juntos nas soluções para que todas as escolas classes do DF tenham aulas de Educação Física e professores de Educação Física. Os estudantes citaram que é preciso contratar mais professores e valorizar os impostos que a gente paga. Considerando as observações realizadas pelos estudantes, podemos apontar que são necessárias ações e investimentos dos

nossos impostos para a realização de concursos para o provimento de vagas com esses profissionais.

No caso do Programa Educação com Movimento, a impossibilidade de atuação de professores substitutos fragiliza o programa, uma vez que, com as vacâncias decorrentes de aposentadorias, licenças-maternidade, afastamentos para estudo e licenças para tratamento de saúde, por exemplo, as escolas ficam sem o atendimento. Recentemente, em 2022, foi realizado um concurso para o preenchimento dessas carências na SEEDF, no entanto as vagas ofertadas são insuficientes para ocupar totalmente as vacâncias geradas ao longo dos anos, sobretudo porque o último certame para o provimento de vagas de professores de Educação Física foi realizado há 9 anos, ainda em 2013.

Com o propósito de transparecer as fragilidades do PECM no DF, dar maior visibilidade ao programa e promovê-lo, nós nos propusemos a deixar um legado que seria a cara desta geração. Também com o objetivo de impactar, sob o olhar dos maiores protagonistas, descrevemos na próxima seção o enredo que desvela a criação do *podcast*.

5.4 Conversa afiada

Concluindo a proposta pedagógica com base nos nossos estudos acerca das temáticas “escola pública e educação pública”, “Programa Educação com Movimento” e “Educação Física nos anos iniciais: o que as crianças têm a nos dizer?”, a fim de estimular o protagonismo dos estudantes, apresentei a eles a possibilidade de desenvolvermos um programa no formato *podcast*, as crianças foram consultadas e imediatamente mostraram entusiasmo. Elas prepararam um roteiro para o programa, organizando o trabalho coletivo, com as tarefas a serem executadas na produção desse *podcast*.

O roteiro previa a formação de duplas ou grupos para entrevistas nas quais estariam os entrevistados e os entrevistadores, enquanto outra equipe formularia as perguntas que integrariam tais entrevistas. Escrevemos no quadro da sala as tarefas, e cada um escolhia uma ou mais para realizar. Os estudantes Ana Cassiana, Mirela, Pedro e Cauã foram os entrevistadores; Wilian Mendes, Isaac, Maria Eduarda, Thales e José foram os entrevistados; Breno e Emily foram as responsáveis por formularem

as perguntas; a introdução do *podcast* foi elaborada e gravada na voz do estudante Wilian Felipe; os demais estudantes foram auxiliando em alguma função para contribuir na produção.

As crianças ficaram à vontade para se vincularem a alguma função ou não. Conversamos que a participação era facultativa, mas seria muito importante a colaboração de cada um. Após a organização das tarefas, começamos a desenvolver a gravação da introdução. O estudante Wilian Felipe (11 anos) se propôs a ficar responsável pela introdução, então apresentamos o texto pronto às crianças, que o aprovaram e apoiaram a realização da gravação, realizada por este mesmo estudante em uma sala ao lado, para que houvesse o mínimo de ruídos. Os demais se posicionaram em duplas, formadas por um entrevistador e um entrevistado, conforme a divisão das tarefas. Eu e o professor de Atividades ficamos auxiliando as crianças na criação do roteiro das entrevistas e, posteriormente, nas gravações.

Com relação às gravações das entrevistas, foram todas realizadas no mesmo ambiente (sala de aula), o que gerou alguns ruídos e deixou algumas gravações inaudíveis, pois muitas entrevistas ficaram baixas, por conta da timidez das crianças ou do próprio timbre de voz baixo. Em análise posterior, foi revelada a necessidade de realizar um outro formato, porém, como não tínhamos tanto tempo disponível para a realização de novas entrevistas em duplas, optamos por utilizar as perguntas e respostas que surgiram nas rodas de conversa em substituição às entrevistas que não puderam ser utilizadas. Por fim, o *podcast* foi composto das entrevistas em duplas e em grupo, e percebemos uma participação mais natural quando os estudantes estavam nas rodas de conversa — quando comparada às entrevistas em dupla —, com intensa participação de todos e mediação dos professores (professora pesquisadora e professor de Atividades).

Consideramos que a aproximação na contemporaneidade com o uso de tecnologias favoreceu a utilização do *podcast* como instrumento de expressão infantil. As crianças demonstraram dominar as tecnologias e utilizar com frequência esse meio de comunicação. Ficou evidenciado também que o acesso das crianças à internet muitas vezes é limitado, pois muitas famílias não possuem pacotes que permitam a navegação. Outra evidência que constatamos foi que o acesso às plataformas de *streaming* é mais limitado ainda, pois exigem assinatura do usuário para consumir os conteúdos. Com o *podcast* pronto e já inserido na plataforma, agendamos para ouvir

os episódios junto às crianças. Em agradecimento à participação delas, preparamos um lanche e lembrancinhas para selar o momento. As crianças se divertiram bastante ao escutarem e reconhecerem as próprias vozes e avaliaram como bom o programa. O *link* de acesso²⁸ foi divulgado nesse momento para que ouvissem em casa com a família e os amigos. Reconhecemos que o acesso aos serviços de *streaming* e à internet limita a propagação e publicização do programa, mas, a contento, às crianças foi dada a oportunidade de se expressarem de diversas formas com base em apropriações culturais e intelectuais e na própria reprodução cultural por meio da experiência e socialização com seus pares e professores.

A Imagem 29 é a capa produzida na edição profissional e compõe a apresentação visual do *podcast* na plataforma de *streaming*²⁹. O programa desenvolvido é composto de dois episódios.

Imagem 29 — Capa do *podcast* “Educa Cast: educação com movimento”



Fonte:

Disponível

em:

https://open.spotify.com/episode/47XLpnRnAQRWtcj9vZ7LD0?si=K250p0sASF2liY1_d5hxYQ

²⁸ *Link* de acesso ao programa: <https://open.spotify.com/show/1fDkOsjboZy6GtRUPpnmWu>.

²⁹ É uma tecnologia que envia informações multimídia, por meio da transferência contínua de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a internet.

Conclusões

Como objetivo geral, esta pesquisa se propôs analisar a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, com base no Programa Educação com Movimento da SEEDF e refletir criticamente sobre esse cenário. Como objetivos específicos, buscamos elaborar e desenvolver proposta pedagógica de Educação Física voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, realizar Estado da Arte acerca da produção acadêmica no âmbito da pós-graduação buscando identificar limites e avanços do referido Programa, bem como compreender o que as crianças expressam sobre a escola pública e a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

Utilizamos como instrumentos e estratégias de pesquisa: análise documental do Programa Educação com Movimento em todas as suas versões e do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018a); e estado da arte acerca da produção acadêmica sobre o PECM. No que concerne à pesquisa com as crianças participantes, escolhemos como instrumentos: observação participante, entrevistas e rodas de conversa, desenhos e registros iconográficos (fotos e vídeos).

Desenvolvemos uma pesquisa com crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Samambaia, articulada com a proposta pedagógica fundamentada à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. Foi um total de 14 encontros, que trataram de três temas, quais sejam: escola pública e educação pública; Programa Educação com Movimento; e Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Ressaltamos que a relação entre teoria e prática desenvolvida com as crianças não se limitou a esses objetos de estudo, pois as vivências e questões provocativas contaram com um grande envolvimento dos estudantes, o que levou à ampla discussão e ao debate, de modo que perpassamos por temáticas imbricadas com o objetivo de contribuir para a ampliação e universalização do PECM.

Considerando os estudos e as vivências desta pesquisa, fica explícito o papel da Educação Física escolar, que, com ações integradas e interdisciplinares entre professores de Educação Física e de Atividades, conforme prevê o PECM, pode ampliar e aprofundar diversos conhecimentos de maneira sistematizada, como os apresentados nesta dissertação. Nesse sentido, compreendemos que a investigação

contribuiu para a formação humana e crítica das crianças, favorecendo a formação integral do ser e do grupo em questão.

A pesquisa nos possibilitou conhecer o que as crianças expressam sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio das vivências e reflexões sobre os temas estudados. As crianças se apropriaram dos conhecimentos e das reflexões e se conscientizaram sobre o exercício dos seus direitos e deveres como cidadãos. Com as rodas de conversa e os desenhos produzidos pelas crianças, vieram à tona elementos como a historicidade, a importância de espaços adequados para as práticas corporais, a interdisciplinaridade, as lutas e conquistas da comunidade escolar. Podemos destacar, também, expressos nas falas das crianças, os sentimentos de pertencimento e amor à escola.

O movimento de observar e escutar as crianças da classe trabalhadora e interagir com elas, considerando-as sujeitos que se apropriam da cultura e também a produzem, de modo articulado com os estudos teóricos, permitiu-nos refletir sobre as questões macro e as contradições que, embora extrapolem, estão imbricadas aos objetivos desta pesquisa. Um exemplo são as adversidades enfrentadas nas escolas públicas do DF, como a falta de professores na rede, em especial de efetivos, o que acarreta prejuízos educacionais, como o enfraquecimento do Programa Educação com Movimento com a não ocupação das vagas nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É preciso investimento por parte do poder público para realização de concurso público a fim de ocupar essas vacâncias com a contratação de professores.

Outro elemento é a desvalorização dos professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento, que se torna clara quando ações simples demonstram que esses profissionais parecem ser tratados de forma desigual. Um exemplo é a utilização de diários de papel por esses profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto toda a categoria de professores da rede pública de ensino do DF faz o uso do diário eletrônico.

Como limites não só desta pesquisa, mas também da própria SEEDF, destacamos a falta de informações oficiais a respeito do Programa Educação com Movimento, visto que, sem sucesso, nós as buscamos de várias formas: nas CRE, nas coordenações intermediárias e até na esfera central. Assim, muitas das informações que coletamos sobre o PECM foram com base em dados desatualizados.

O estado da arte (capítulo 3) realizado indicou ainda outras dificuldades do PECM na atualidade que explicitam um processo de precarização: não materialização do trabalho integrado e interdisciplinar entre professores de Educação Física e de Atividades; falta de melhores condições de trabalho; falta de formação; escassez de investimentos na educação pública, mediante dotação orçamentária para a realização de concursos para contratação de professores. Ressalta-se que, apesar da comprovada relevância do programa com base nas produções acadêmicas, com a oferta de ensino de conteúdos da cultura corporal, especialmente permeados pelo brincar, para crianças das diferentes regiões do DF, não tem sido conferida a devida atenção no âmbito da gestão do programa e da SEEDF.

Em contrapartida, destacamos como um avanço o grande número de professores/pesquisadores que têm se dedicado a estudar o Programa Educação com Movimento, sendo a maioria deles educadores que já atuaram e/ou ainda atuam no “chão da escola” com as crianças por meio do programa. Sem dúvidas, a referida produção pode gerar uma maior visibilidade, mais valorização, fortalecimento e qualificação com base nas análises realizadas, conforme discutimos no capítulo 3. Porém, permanecem as questões: em que medida tal produção tem chegado aos professores e à gestão do programa e/ou tem sido levada em consideração por eles? Como tem se dado (ou não) o diálogo entre universidade e SEEDF?

Como possibilidades de pesquisas futuras a partir da presente investigação, destacamos estudos que envolvam gestores e outros sujeitos da comunidade escolar, como, por exemplo, os pais e/ou responsáveis pelos estudantes, em busca de publicizar o programa e democratizar o acesso a ele. Do mesmo modo, consideramos necessária uma investigação que acolha os professores que atendem ao programa, porque refletir com esses profissionais pode ser um importante passo para contemplar as potencialidades e fragilidades do PECM com maior propriedade. E ainda, por fim, deixamos como sugestão, a realização de pesquisas futuras que tratem das experiências da Educação Física nos Anos Iniciais em outros estados do Brasil.

Esperamos, assim, contribuir para a universalização da Educação Física de qualidade para crianças nas escolas públicas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental do DF. Esperamos também que a nossa pesquisa colabore para que se valorizem e se respeitem as linguagens das crianças, que se expressam de diversas formas. Temos a pretensão de que as reflexões aqui apresentadas

contribuam para uma maior atenção, um maior acompanhamento e suporte aos atendimentos por parte da gestão do programa e da própria SEEDF para a continuidade do PECM e sua consolidação como política pública.

REFERÊNCIAS

- ARENHART, D. Infância, educação e modernidade. *In*: ARENHART, D. **Infância, educação e MST**: quando as crianças ocupam a cena. Chapecó: Argos, 2007. p. 31-46.
- ARENHART, D. O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e classe social. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 91-102, 2015.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. Reinventar a política — reinventar o sistema de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 653-678, 2013.
- BATILANI, I.; GASPARIN, J. L. Pedagogia histórico-crítica: a função social da educação escolar. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2015, Maringá. **Anais** [...] Maringá: UEM, 2015. p. 1-9.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V. **Educação física & ciência, cenas de um casamento infeliz**. Rio Grande do Sul: Unijuí Ijuí, 2003.
- BRACHT, V.; MACHADO, T. S. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017.
- CASTELLANI FILHO, L. Às voltas com o futuro: minhas incursões na Educação Física Escolar. **POIÉSIS**, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 19-51, 2020.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-499, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação com movimento**: Educação Física nos Anos Iniciais. Projeto Piloto. Brasília: SEEDF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília: GDF, 2015a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 5.602, de 30 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano Plurianual do Distrito Federal para o quadriênio 2016-2019. Brasília: GDF, 2015b.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 5.884, 6 de junho de 2017**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da presença do professor licenciado em Educação Física no sistema de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: GDF, 2017. Disponível em: <https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-477296!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>. Acesso em: 30 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília: SEEDF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Piloto de Educação com Movimento**. Educação Física nos Anos Iniciais, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação com Movimento**. Projeto de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação com Movimento**: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria n. 94, de 3 de março de 2021**. Dispõe sobre a normatização do atendimento e metas de ampliação do Programa Educação com Movimento – PECM. Brasília: SEEDF, 2021.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky/Newton Duarte**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

ESCOLA CLASSE 303 DE SAMAMBAIA. **Projeto Político-Pedagógico**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/ppp_ec_303_samambaia.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no ensino fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.10-23, 2011.

FENSTERSEIFER, E. P.; GONZÁLEZ, J. F.; SILVA, S. P. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25070, 2019.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologia de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. 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. O. **Vivendo o Currículo**: saberes e práticas pedagógicas de professores de educação física de crianças em Brasília. 2022. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FREITAS, L. C. *et al.* Avaliação da aprendizagem: relações professor-aluno na sala de aula. In: FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p.13-32.

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.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 130-148.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, R. W.; GLITZ, A. P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do

conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 15, n. 2, 2013.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. **Educação Física como componente curricular da Educação básica: aspectos legais**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Eduotec], 2018. Trata-se do texto 3, utilizado como atividade na disciplina Problemáticas da Educação Física do programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Disponível em: Acesso em: 09 set. 2018.

LEITE, J. O. **Ser criança camponesa no Cerrado**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LEITE, J. O. Sentidos e significados da escola do campo na perspectiva da produção cultural das crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-19, 2020.

LEITE, J. O. **Ser criança camponesa no cerrado**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

LEITE, J. O.; JOÃO, R. B. Estágio: a construção de uma experiência significativa da educação física na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 65, p. 127-138, 2021.

LE MOS, 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.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LINO, R. M. **Brincadeiras e histórias na Educação Infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no “Programa Educação com Movimento” do Distrito Federal**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, 2020.

LORENZINI, A. R. *et al.* As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: A organização dos dados da realidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 877-888, 2015.

LUCINDO, P. H. M. **Infância participativa?** As avaliações das crianças do “Programa Educação com Movimento” da rede pública de ensino do Distrito Federal.

2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LUNA, G. P. B. **A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o Projeto Educação com Movimento**. 2015. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MACIEIRA, J. de A.; CUNHA, F. J de P.; XAVIER NETO, L. P. (org.). Livro didático público: educação física. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MARTINS, M. F.; REZENDE, A. C. A consciência filosófica na pedagogia histórico crítica: entrevista com Demerval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, e020018, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MORAES, A. Escola inovadora revoluciona a aprendizagem: Comunidade de Aprendizagem do Paranoá é exemplo na busca por uma educação de excelência e conectada ao século XXI. *In*: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Destaques principais**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escola-inovadora-revoluciona-a-aprendizagem/>. Acesso em: 2 jun. 2023.

NETTO, José Paulo. Razão, Ontologia e Práxis. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 44, 1994.

PEIXOTO, E. Levantamento do estado da arte nos estudos de lazer: (Brasil) séculos XX e XXI- Alguns apontamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 561-586, 2007.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria municipal de Educação. **A Educação Física na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação; 2016.

RAMOS, A. C. A construção social da infância: idade, gênero e identidades infantis. **Revista Feminismos**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 1-24, 2013.

RAMOS, A. C. Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos. Ebook UFRGS, 2012, p.22-35. ISBN 978-989-8537-02-7. Disponível em: [Untitled Document \(ciec-uminho.org\)](#).

TREVISAN, G. **Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância**. In Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras (pp. 84-105). Braga: CIEC. ISBN 978-989-8537-02-7. Disponível em <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Cidadania%20infantil%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20das%20crian%C3%A7as.p>

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SE n. 1, de 6 de janeiro de 2004**. Altera a Resolução SE n. 184/2002. São Paulo: Secretaria de Educação, 2004. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_04.HTM?Time=27/05/2023%2013:45:37. Acesso em: 27 maio 2023.

SAMPAIO, J. O.; DAVID, A. C. de; CASTELLANI FILHO, L.; HÚNGARO, E. M. A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4., p. 1447-1458, 2017.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. As crianças contextos e identidades. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: CIEC, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, 2002.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1., p. 3-22, 2020.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores associados, 2021.

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.

SIMÃO, M. B. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 17, n. 25, p. 163-173, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor).

SOUZA, V. B. **Do plano educacional de Brasília à Educação Física na Escola Parque Anísio Teixeira: a utopia na periferia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA JÚNIOR, M. B. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. *In*: CAPARRÓZ, F. E. (org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 81-92.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, 1953.

TREVISAN, G. de P. Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. *In*: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. (ed.). **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: CIEC, 2012. p. 84-105.

TRINDADE, M. A. O conceito de “ser mais” em Paulo Freire e a relação professor-aluno. **Revista COMFILOTEC**, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 1-11, 2018.

WIGGERS, I. D. **Corpos desenhados. Olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Florianópolis, Florianópolis, 2003.

APÊNDICE A — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Brasília/DF

Telefone: (61) 3107-6243 / 6244

E-mail: fed@unb.br

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF/UNB)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

Olá,

Eu me chamo Patrícia, sou professora de Educação Física da Secretaria de Educação do DF, estou cursando o mestrado pela UnB e gostaria de conversar com você sobre a atividade que vamos realizar. Gostaria de saber se você quer participar das atividades relacionadas à minha pesquisa, atividades e vivências pedagógicas com temas da Educação Física (jogos e brincadeiras, dança, ginástica, esporte, entre outros), em que conversaremos a respeito do que você pensa sobre a Educação Física. Você vai me ajudar a construir um estúdio de entrevista, que será gravada em áudio ou vídeo, e podemos conversar sobre a melhor forma de registrar as opiniões, os sentimentos e as visões que você tem sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

MEU NOME É _____

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA _____

QUERO PARTICIPAR DESSA PESQUISA _____

ASSINATURA DA CRIANÇA _____

OBRIGADA!

Polegar direito

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Brasília/DF
Telefone: (61) 3107-6243 / 6244
E-mail: fed@unb.br
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF/UnB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A(s) criança(s) e/ou adolescente(s) pela(s) qual(is) o(a) senhor(a) é responsável legal está(ão) sendo convidada(s) a participar da pesquisa **"A importância e necessidade de ampliação do Programa Educação com Movimento SEE/DF nas escolas classes do DF"**, de responsabilidade de Patrícia Manso de Lima, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pelo Universidade de Brasília (UnB). O objetivo dessa pesquisa é **analisar e refletir criticamente sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental no DF sob a perspectiva das crianças da Escola Classe 303 de Samambaia**. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse e disponibilidade das crianças e/ou adolescentes em cooperarem com a pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e imagens, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Os(as) participantes serão **sempre** consultados(as) previamente e terão liberdade em participar ou não. Não haverá desconforto ou qualquer risco à integridade física ou moral deles(as).

A coleta de dados será realizada por meio qualitativo e utilizará como instrumentos: **observação participante; atividades e vivências pedagógicas com temas da Educação Física (jogos e brincadeiras, dança, ginástica, esporte, entre outros); entrevista, em formato lúdico, com as crianças da escola, bem como o registro de suas falas e imagens para compor um programa em formato digital (a ser divulgado nas plataformas digitais) sobre o que elas/eles pensam acerca da Educação Física**. É para esses procedimentos que ele(a) está sendo convidado(a) a participar.

Espera-se com a pesquisa contribuir com a comunidade escolar e com a qualificação da Educação Física escolar voltada para os anos iniciais do ensino fundamental.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(a) senhor(a) é livre para recusar-se a autorizar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar pelo telefone (61) 991389741 ou pelo *e-mail* patimanso84@gmail.com.

Eu garanto que os resultados do estudo serão devolvidos aos(às) participantes por meio de apresentação aos(às) interessados(as), como as próprias crianças, as famílias e os educadores da escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica (eventos, revistas, livros).

Esse projeto foi revisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)** da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do(a) participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra, com o senhor(a).

***Por favor, coloque o(s) nome(s) e a data de nascimento da(s) criança(s), assim como sua assinatura, autorizando a participação dela(s) na pesquisa, no verso (parte de trás) desta folha.

Nome completo da criança e/ou adolescente

Data de nascimento:

Nome completo da criança e/ou adolescente

Data de nascimento:

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C — CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Brasília/DF
Telefone: (61) 3107-2512 / 2508
E-mail: fefpg@unb.br
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF/UnB)

CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Sr.^a Bárbara Regina Gomes da Silva, diretora da Escola Classe 303 de Samambaia/DF, está de acordo com a realização da pesquisa: **A importância e necessidade de ampliação do Programa Educação com Movimento nas escolas classes da SEEDF**, de responsabilidade da pesquisadora Patrícia Manso de Lima, aluna estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) polo Universidade de Brasília (UnB), realizada sob orientação da professora Dr.^a Jaciara Oliveira Leite (FEF/UnB), após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS.

O estudo envolve: **observação participante; atividades e vivências pedagógicas com temas da Educação Física (jogos e brincadeiras, dança, ginástica, esporte, entre outros); entrevista, em formato lúdico, com as crianças da escola, bem como o registro de suas falas e imagens para compor um programa em formato digital (a ser divulgado nas plataformas digitais) sobre o que elas/eles pensam acerca da Educação Física.** A pesquisa terá a duração de 9 meses, com previsão de início em março/2022 e término em dezembro/2022.

Eu, Bárbara Regina Gomes da Silva, diretora da Escola Classe 303 de Samambaia/DF, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/1996. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília/DF, _____ de _____ de 2021.

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo

APÊNDICE D — CARTA DE REVISÃO ÉTICA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Brasília/DF
Telefone: (61) 3107-2512 / 2508
E-mail: fefpg@unb.br
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF/UnB)

CARTA DE REVISÃO ÉTICA

Eu, Patrícia Manso de Lima, responsável pela pesquisa de mestrado “**A importância e necessidade de ampliação do Programa Educação com Movimento SEEDF nas escolas classes do DF**”, declaro-me ciente e vigilante quanto aos preceitos éticos de uma pesquisa envolvendo seres humanos, em especial, no caso desta investigação, que contará também com a participação de crianças e adolescentes.

A presente pesquisa não prevê intervenção direta no corpo humano, o que minimiza, sobremaneira, os possíveis riscos à integridade física, moral e/ou psicológica durante a coleta de dados. Os instrumentos escolhidos (**observação participante; atividades e vivências pedagógicas com temas da Educação Física — jogos e brincadeiras, dança, ginástica, esporte, entre outros; entrevista, em formato lúdico, com as crianças da escola, bem como o registro de suas falas e imagens para compor um programa em formato digital a ser divulgado nas plataformas digitais sobre o que elas/eles pensam acerca da Educação Física**) serão desenvolvidos com a prévia autorização dos responsáveis e o assente das crianças e/ou adolescentes. O respeito pela dignidade humana e a proteção são pilares desta pesquisa, que se desenvolverá norteada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e em consonância com a Doutrina da Proteção Integral, que concebe as crianças e os adolescentes como sujeitos de direito, como pessoas em fase de desenvolvimento, devendo ser protegidos pela sociedade, pelo Estado e pela família, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). De fato, a escolha desta pesquisa sobre um projeto com crianças nas escolas classes visa reforçar as concepções previstas nessas legislações e ser coerente com elas.

Da mesma forma, a investigação preza pelo respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, hábitos e costumes da comunidade parceira da pesquisa, valorizando a diversidade e recusando quaisquer tipos de preconceito e/ou discriminação.

A ação consciente e livre do(a) participante, adulto ou criança, será garantida por meio da relação construída no decorrer do processo e com a liberdade de ser

redefinida a qualquer momento, já que será baseada no diálogo (horizontal) entre a pesquisadora e os participantes. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para pessoas com mais e com menos de 18 anos de idade, ora apresentados, visam esclarecer ainda mais os objetivos e a metodologia da pesquisa e a livre participação dos sujeitos. Será oferecida explicação de forma detalhada em linguagem adequada, desencadeada com as seguintes perguntas e observações para as crianças: você sabe o que é uma pesquisa? Você já fez alguma pesquisa na escola? Por que pesquisamos? Você aceita participar das seguintes atividades: jogos e brincadeiras, ginástica, dança, esportes? Do que mais poderemos brincar? Aceita participar de uma entrevista sobre as aulas de Educação Física? Você poderá entrevistar seus colegas também! Posso fotografar ou filmar você? Posso gravar sua voz? Deixarei claro que eu estou fazendo uma pesquisa, que eles podem participar ou não dela e que podem entrar ou sair quando quiserem, sem quaisquer implicações positivas ou negativas.

A privacidade será preservada, garantindo que o uso das falas e imagens será somente em âmbito acadêmico, sendo resguardadas a intimidade, a proteção e a confidencialidade da identidade, dos dados pessoais e das informações, de modo que não exponha a escola e cada pessoa a interferências indevidas, pelo poder público, pelos governos estadual e municipal ou de qualquer ordem, em virtude da pesquisa, de seus resultados e de sua publicização.

Considera-se que a produção científica advinda da dissertação poderá contribuir com a comunidade escolar e com a qualificação da Educação Física escolar voltada para os anos iniciais do ensino fundamental.

APÊNDICE E — CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO CEP/CHS

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas

Universidade de Brasília

Senhor(a) Coordenador(a),

Eu, Patrícia Manso de Lima, RG n. 2147250 SSP/DF, encaminho o projeto de pesquisa intitulado “A importância e necessidade de ampliação do Programa Educação com Movimento SEEDF nas escolas classes do DF” para revisão ética por parte deste Comitê.

Natureza do projeto: Mestrado

Instituição à qual o projeto está vinculado: Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) polo Universidade de Brasília (UnB).

Pesquisadora responsável: Patrícia Manso de Lima

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3206786298722116>

E-mail para contato: patimanso84@gmail.com

Orientadora: Jaciara Oliveira Leite

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8986588345959360>

E-mail para contato: jaciara.leite@unb.br

Instituição onde será realizada a pesquisa: Escola Classe 303 de Samambaia

Início da pesquisa/fase de coleta de dados: março/2022

Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP/CHS).

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE F — TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Brasília/DF
Telefone: (61) 3107-6243 / 6244
E-mail: fed@unb.br
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF/UnB)

TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____,
identidade(s) n. _____, responsável legal por:

identidade(s) n. _____, _____, **autorizo** a gravação em vídeo/foto da imagem e dos depoimentos, bem como a veiculação de sua imagem e seus depoimentos para fins da presente pesquisa e divulgação de conhecimento científico, sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e dos depoimentos da(s) pessoa(s) supracitada(s), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Brasília, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) responsável legal

Assinatura da criança ou do adolescente

Assinatura da criança ou do adolescente

APÊNDICE G — ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Roteiro de observação participante cotidiano infantil: na comunidade, na família e na escola.

- 1) Aulas de Educação Física e participação das crianças.
- 2) Acompanhamento das rotinas e atividades realizadas pelas crianças na unidade de ensino.
- 3) Interações: criança/criança, criança/adulto, no interior dos grupos.
- 4) Brincadeiras e/ou práticas corporais realizadas durante o recreio.
- 5) Mediações de conflitos pelo corpo docente.
- 6) Autonomia e criticidade das crianças.
- 7) Relação das crianças com a escola e os professores.
- 8) Falas e expressões significativas.
- 9) Resolução de conflitos pelas crianças mediados ou não.
- 10) Participação das crianças e suas famílias na festa junina.

ANEXO: UNIDADE DIDÁTICA

MATERIAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES



Proposta pedagógica voltada para os anos iniciais do ensino fundamental que busca compreender o que as crianças pensam e expressam sobre a escola pública e a Educação Física nos anos iniciais



Refletindo sobre a cultura corporal, desenvolvendo habilidades sociais e aprendendo a desvendar o mundo por meio das diversas linguagens.

REALIZAÇÃO

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede
Nacional – PROEF

SUPERVISÃO GERAL

Prof.^a Dr.^a Jaciara Oliveira Leite

AUTORIA

Patrícia Manso de Lima

IMAGENS

Extraídas da pesquisa realizada na Escola Classe 303 de
Samambaia/DF, devidamente autorizadas pelos/as responsáveis
Extraídas da internet (Flickr)

APRESENTAÇÃO

Prezado professor, este material pedagógico é um dos produtos educacionais resultantes da pesquisa intitulada “Educação Física nos anos iniciais: o que as crianças têm a nos dizer?”³⁰. A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, com base no Programa Educação com Movimento da SEEDF, e refletir criticamente sobre esse cenário. Para tanto, elaboramos e desenvolvemos uma proposta pedagógica em busca de compreender o que as crianças expressam sobre a escola pública e a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este material contém proposta pedagógica fundamentada à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora, elaborada e desenvolvida pelos professores de Atividades³¹ e Educação Física (PECM)³², por meio de ações integradas e interdisciplinares.

Com o intento de compreender o que as crianças expressam sobre a Educação Física nos anos iniciais e contribuir com o debate acerca da legitimidade da Educação Física, sob a perspectiva de universalização deste componente curricular voltado para as crianças em todas as etapas da educação básica, foram estabelecidos três temas norteadores que favoreciam o estudo interdisciplinar e as discussões e vivências com ênfase no protagonismo das crianças. Os temas escolhidos para a proposta foram: “escola pública e educação pública”; “Programa Educação com Movimento (SEEDF)”; e “Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental” — desenvolvidos ao longo de um total de 14 encontros.

O primeiro tema abordado, “escola pública e educação pública”, foi discutido em seis encontros, nos quais tratamos com as crianças de questões relacionadas ao cotidiano delas no ambiente escolar, na sociedade e no universo da infância. Para o segundo tema, “Programa Educação com Movimento”, desenvolvemos em três encontros estudos sobre o Programa Educação com Movimento, que propuseram a ampliação das experiências corporais dos estudantes, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre os professores de Atividades e de Educação física, conforme proposto no Currículo em Movimento da Educação Básica Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2019). Por fim, para o tema “Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental”, foram necessários cinco encontros, que encerraram os estudos coletivos com as crianças, com reflexões e expressões sobre

³⁰ Pesquisa realizada no segundo semestre de 2022, na Escola Classe 303 de Samambaia/DF, no âmbito do Programa de Pós-Graduação — Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da UNESP – polo UnB.

³¹ Professor pedagogo.

³² Programa Educação com Movimento: iniciativa que insere o professor de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

o que elas pensam a respeito da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, salientando o protagonismo delas na pesquisa.

A escolha pelo tema da pesquisa se deu em busca de colaborar para que se valorizem e se respeitem as linguagens das crianças, que se expressam de diversas formas — sendo a brincadeira uma delas. A intenção é também contribuir para a maior valorização dos profissionais de Educação Física, sobretudo na Educação Física escolar, que vem sendo tratada culturalmente como componente curricular menos importante na escola, bem como para a universalização da Educação Física de qualidade para crianças nas escolas públicas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental do DF. Entendemos que o caminho percorrido tem como início do seu trajeto a valorização da educação pública, explorando o universo da Educação Física e o seu lugar na educação pública e na sociedade, e também a criação e a manutenção de políticas sociais que sustentem uma educação pública de qualidade.

A Educação Física é uma área de conhecimento que se debruça sobre a cultura corporal e não deve ser tratada apenas como parte complementar dos outros componentes curriculares tampouco deve ser considerada uma atividade limitada ao fazer prático, que não necessita de uma reflexão teórica. Integrada a outros campos de conhecimento, permite às crianças interpretar a realidade e construir sua identidade por meio da linguagem corporal, o que supera a abordagem da Educação Física como mera atividade física ou recreativa no contexto escolar (SOARES *et al.*, 1992). Nesse sentido, o Programa Educação com Movimento (SEEDF) surge como uma referência e possibilidade concreta de um trabalho pedagógico com intencionalidade, numa concepção de educação interdisciplinar nessa etapa, possibilitando um novo olhar para a Educação Física escolar — mesmo que de forma parcial, por ainda se tratar de um programa que não atende todas as escolas.

PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO

O Programa Educação com Movimento é uma iniciativa que insere os professores de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na SEEDF, para uma intervenção pedagógica interdisciplinar e integrada junto ao professor de Atividades, na aproximação de uma educação integral, conforme orientado pelo Currículo em Movimento da Educação Básica Anos Iniciais. Surgiu ainda como projeto, com um piloto lançado em 1997, intitulado Projeto Núcleo de Educação com Movimento, e, após ser extinto, em 1999, permaneceu sob a forma de

projetos específicos em algumas escolas (FREIRE, 2022). Em 2011, com a discussão do Currículo em Movimento da Educação Básica Anos Iniciais, professores da rede pública de ensino do DF indicaram a necessidade de assegurar o professor de Educação Física na educação infantil e nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, para qualificação do trabalho pedagógico. O projeto piloto intitulado Educação com Movimento foi implementado de forma gradativa nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental, iniciando por uma escola-polo em cada Coordenação Regional de Ensino (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 8).

Em 2014, o projeto passou a atender a educação infantil e foi inserido no planejamento das políticas públicas educacionais constantes no Plano Distrital de Educação (PDE). Anos mais tarde, a Lei n. 5.884/2017 estabelece a obrigatoriedade da presença de professor licenciado em Educação Física nas escolas públicas do DF, em todas as etapas de ensino, inclusive na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2017). A aprovação dessa norma revela um cenário de disputas políticas nas discussões surgidas em ações no Plano Distrital de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2015a) e no Plano Plurianual do DF (DISTRITO FEDERAL, 2015b) acerca da universalização progressiva da Educação Física, o que culmina na revogação da referida lei meses após sua publicação, em dezembro de 2017 (FREIRE, 2022). Com base na atuação integrada e interdisciplinar dos professores de Educação Física e de Atividades, o Programa Educação com Movimento pode contribuir de forma singular para a formação integral do estudante, fortalecendo a articulação com os demais componentes curriculares e outras áreas de conhecimento, conforme o Currículo em Movimento (2018).

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta proposta foi realizada no período de junho de 2022 a setembro de 2022.

Desse modo, iniciamos a proposta na direção de um trabalho integrado que pudesse privilegiar a fala dos estudantes e estimular a criticidade e a autonomia deles por meio do lúdico e da brincadeira. Este projeto teve a duração de quatro meses.

Tema 01 – Escola pública e educação pública

Para o primeiro tema, sugerimos seis encontros alicerçados na pedagogia histórico-crítica, que propõe a valorização da escola com uma proposta articulada aos interesses populares e avança no sentido de uma educação pública que tenha como foco principal a formação humana e a consciência crítica das classes populares (SAVIANI, 2021). Esses momentos foram realizados de forma alternada na sala de aula e na quadra de esportes: as atividades desenvolvidas na quadra de esportes contavam com a participação da professora de Educação Física da turma e se limitavam aos 50 minutos de aula reservados para a turma de acordo com a grade de atendimento do PECM na escola.

AULA 1

Objetivo: realizar um diagnóstico acerca do que os estudantes sabiam e expressavam sobre os temas que seriam abordados.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 2 horas.

Desenvolvimento

1. Roda de conversa acerca do que os estudantes sabiam e expressavam sobre os temas que seriam abordados, tendo sido utilizadas perguntas como: “o que é público?”, “a gente paga pela educação pública?”, “a Educação Física na escola é um direito das crianças?”.
2. Direito à educação, reflexão sobre o Programa Educação com Movimento e discussão sobre a legislação e a luta pela garantia desses direitos.



AULA 2

Objetivo: despertar nas crianças ações e reflexões referentes a situações de opressão, para compreenderem que as regras são construções culturais e também adquirirem a noção de democracia.

Local: quadra de esportes.

Materiais: bola de iniciação.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 50 minutos.

Desenvolvimento

1. Realizar um jogo de queimada em que algumas regras serão acrescentadas durante o desenvolvimento da partida, privilegiando somente uma das equipes propositalmente, de forma a caracterizar um jogo ou uma disputa injusta, levando a uma situação de opressão.



AULA 3

Objetivo: refletir sobre o jogo “queimada injusta”, os sentimentos dos estudantes com relação às regras impostas e as expressões e/ou reações que demonstraram ou não.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 2 horas.

Desenvolvimento

1. Motivar as crianças e incentivá-las a falar sobre o jogo, refletindo sobre a proposta apresentada.
2. Sugestão de perguntas: “o que vocês sentiram com a alteração das regras?”, “as regras eram justas para ambas as equipes?”, “por que não expressaram verbalmente o que estavam sentindo durante o jogo?”.



AULA 4

Objetivo: organizar e planejar um jogo simbólico (faz de conta), no qual as crianças possam contar, criar e recriar histórias e opiniões expressando suas ideias acerca do tema desenvolvido.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz.

Instrumento de avaliação: roda de conversa sobre o “faz de conta”.

Tempo: 1 hora.

Desenvolvimento

1. Desenvolver um jogo simbólico, um enredo faz de conta acerca dessa reflexão realizada na roda de conversa sobre a temática educação pública e escola pública.
2. Esclarecer o que são as brincadeiras de faz de conta, nas quais podemos ser quem quisermos ser usando a imaginação, e explicar que o teatro que eles desenvolveriam seria uma brincadeira de faz de conta, em que poderiam criar uma história retratando a realidade das escolas públicas, fazendo uma alusão ao tema estudado.

3. Montar os grupos e organizar o roteiro para o teatro.

AULA 5

Objetivo: utilizar o jogo simbólico (teatro) como forma de expressão das crianças.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz e celular.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 2 horas.

Desenvolvimento

1. Ensaiar a apresentação do jogo simbólico com o roteiro elaborado pelos próprios estudantes.

AULA 6

Objetivo: proporcionar às crianças, por meio do jogo simbólico, que revivam situações cotidianas que possibilitam a compreensão e a reorganização das suas estruturas mentais, acompanhadas de reflexão.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz e celular.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 2 horas.

Desenvolvimento

1. Apresentação e discussão das propostas dos grupos.



Tema 02 – Programa Educação com Movimento

AULA 1

Objetivo: vivenciar a coletividade por meio da cooperação.

Local: quadra esportiva.

Materiais: aplicativo de gravação de voz.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 50 minutos.

Desenvolvimento

1. Realizar um jogo cooperativo (quebra-cabeças) que revela o histórico de conquistas do PECM na escola, desde a implementação até os dias atuais.



AULA 2

Objetivo: ver, sentir e expressar, de modo reflexivo, o que as fotos revelam pelos quebra-cabeças.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 1 hora.

Desenvolvimento

1. Refletir sobre a importância da coletividade, da cooperação em busca do bem comum e dos direitos.



AULA 3

Objetivo: proporcionar a confecção do desenho como mais uma forma de expressão.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz, lápis de cor, lápis de escrever e folhas A4.

Instrumento de avaliação: desenhos.

Tempo: 1 hora.

Desenvolvimento

1. Cada criança deve elaborar um desenho que expresse o que para ela ficou marcado sobre o tema e, em seguida, mostrar e explicar o seu desenho para a turma.



Tema 03 – Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental

AULA 1

Objetivo: incentivar a cooperação e utilização de estratégias.

Local: quadra de esportes.

Materiais: aplicativo de gravação de voz.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 50 minutos.

Desenvolvimento

1. Dividir a turma em dois grupos, cada equipe de um lado da quadra. Cada criança terá uma cadeira, e todos ficarão enfileirados em lados opostos, com o objetivo de atravessar e chegar ao outro lado da quadra juntos.
2. A travessia deve ser realizada sem que nenhuma parte do corpo encoste no chão e de forma cooperativa pela equipe.

AULA 2

Objetivo: realizar estudo sobre *podcast* e mídias digitais e planejar um roteiro para gravação de *podcast*.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 2 horas

Desenvolvimento

1. Discutir sobre a organização de um *podcast*.
2. Organizar as funções de cada criança para a produção do *podcast*.
3. Escolher um nome para o programa e formular as perguntas a serem realizadas.

AULA 3

Objetivo: produzir episódios de entrevistas para compor o *podcast*.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 2 horas.

Desenvolvimento

1. Formar duplas de entrevistados e entrevistadores.
2. Ensaiar entrevistas e formular novas perguntas.

AULA 4

Objetivo: produzir conteúdo para *podcast*.

Local: sala de aula.

Materiais: aplicativo de gravação de voz.

Instrumento de avaliação: roda de conversa.

Tempo: 2 horas.

Desenvolvimento

1. Gravação das entrevistas em grupo.
2. Gravação das entrevistas em dupla.
3. Gravação da introdução, da apresentação e do encerramento dos episódios do programa.

AULA 5

Objetivo: apresentar aos estudantes os dois episódios do programa *podcast* produzido por eles e editado por um profissional de áudio e vídeo.

Local: sala de aula.

Materiais: retroprojektor e computador.

Instrumento de avaliação: *podcast*.

Tempo: 1 hora.

Desenvolvimento

1. Para o fechamento da atividade, realizamos um lanche com as crianças e apresentamos o resultado do trabalho realizado por elas.
2. Agradecimento pela colaboração e participação de todos e considerações dos estudantes a respeito do produto produzido por eles.



Link de acesso ao programa produzido:

https://open.spotify.com/episode/47XLpnRnAQRWtcj9vZ7LD0?si=D2QuJBGkRr2hggDgBOycMg&utm_source=whatsapp

CULMINÂNCIA

As propostas e reflexões apresentadas ampliaram e aprofundaram o olhar das crianças, que fizeram novas sínteses sobre os temas. Inspirada nesse olhar e nas reflexões sobre a educação pública, surgiu a proposta de uma atividade de culminância, um passeio ao Centro Olímpico da Faculdade de Educação Física (CO/FEF/UnB) com o oferecimento de oficinas de práticas corporais.

Embora a proposta inicial fosse levar a turma participante da pesquisa, posteriormente investimos numa ação que incluísse todos os outros estudantes de 5º ano da escola. Organizamos o passeio à Universidade de Brasília, universidade pública de todos e para todos, inclusive para as crianças das classes populares, como era o caso. O nosso objetivo com essa atividade era despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes em ocupar a universidade pública e aproximar as crianças da universidade, além de ter sido também uma importante oportunidade de reconhecer equipamentos e materiais da Educação Física, como ginásio e salas multifuncionais e, ainda, vivenciar diferentes manifestações da cultura corporal. Durante a nossa proposta, falamos em educação pública, direito à educação, educação pública de qualidade, procuramos trazer para a realidade periférica uma aproximação e identificação com a Universidade de Brasília, que muitas vezes é uma realidade distante dos nossos estudantes de escolas públicas, principalmente das periferias.

Desde o princípio, alguns fatos nos mostraram a necessidade e importância de ações como essa. Muitos responsáveis se mostraram resistentes a autorizar que seus filhos fossem ao passeio por diversas razões; em sua maior parte, não viam aquele local, a universidade, como lugar para as crianças. Partindo do princípio de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos, essa é uma luta no campo pedagógico para fazer prevalecerem os interesses até agora não dominantes (SAVIANI, 2021, p. 60). As famílias precisavam compreender que a universidade pública é sim lugar para os seus filhos.

Oportunizamos às crianças vivenciarem e desfrutarem da estrutura da Universidade de Brasília, por meio das práticas corporais oferecidas em formato de oficinas, realizadas durante uma manhã no Centro Olímpico da UnB.

As oficinas foram divididas em dança, futebol, jogos e brincadeiras de matriz africana e jogos e brincadeiras de matriz indígena e foram conduzidas por estudantes do PROEF, que são professores efetivos da SEEDF, pesquisadores e pesquisadoras da

Educação Física escolar e das manifestações da cultura corporal que foram desenvolvidas, ou seja, profissionais muito qualificados e comprometidos com a educação pública. Vale ressaltar que esses profissionais foram parceiros fundamentais para a realização do evento, assim como os estudantes de um centro universitário do Distrito Federal, que também colaboraram atuando como monitores.

Essa parceria foi proposta pela professora de Educação Física da escola, que também é docente na referida universidade privada e mobilizou seus estudantes para a participação e contribuição no evento. Também pudemos contar com o apoio da equipe gestora e de professores da Escola Classe 303, que nos auxiliaram na divulgação do passeio junto aos responsáveis dos estudantes, enviando bilhetes para autorização, bem como na tentativa de requisitar transporte gratuito para o deslocamento das turmas da escola junto à CRE de Samambaia — o que foi negado pela regional de ensino. Sem o transporte gratuito para os estudantes, seria inviável realizar a ação, por isso, juntamente com a gestão da escola, decidimos enviar aos responsáveis, junto à autorização, o pedido de uma contribuição voluntária e não obrigatória para arcar com os custos do transporte — assim, não seriam excluídos aqueles que desejavam ir, mas não poderiam contribuir. Houve uma mobilização por minha parte e por parte dos professores das turmas, e assumimos os valores remanescentes para o pagamento dos ônibus fretados pela escola. Com isso, conseguimos levar quase todos os estudantes de 5º ano da escola.

Foram quatro turmas de 5º anos, totalizando 74 estudantes que experimentaram as atividades de todas as oficinas por meio de rodízio. Antes do início das oficinas, fizemos uma acolhida no pátio do Centro Olímpico, onde falamos aos estudantes sobre a importância daquele momento, enfatizamos que a universidade pública é um lugar deles e para eles, estudantes de escola pública. Contamos ainda com a apresentação de alguns estudantes da UnB que formam um grupo de ginástica acrobática, os famosos líderes de torcida, e logo em seguida realizamos um lanche coletivo.

Os estudantes ficaram encantados ao conhecer a universidade, tudo aquilo era novo para eles, já que muitos sequer tinham ido à Asa Norte, bairro onde fica a UnB, localizado na região central de Brasília (RA I – Plano Piloto) — por ser um bairro elitizado, boa parte da população só tem acesso à Asa Norte para trabalhar, e não para usufruir de seus equipamentos públicos. Quanto aos espaços, era uma realidade ainda menos conhecida por eles, os materiais, salas de aula, tudo aquilo que eles não têm na escola.

Foi um momento de aprendizagem para todos que participaram. Os estudantes ficaram muito felizes, e os profissionais envolvidos também relataram ter aprendido muito com as crianças, que foram muito participativas, mostraram autonomia, consciência corporal e criticidade.