



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Licenciatura

Gabriela Menna Barreto Hochmuller Rodrigues

Desenvolvimento motor na educação básica: uma análise dos projetos político pedagógicos das escolas Waldorf e dos Colégios Militares.

Florianópolis, Santa Catarina
2025

Gabriela Menna Barreto Hochmuller Rodrigues

Desenvolvimento motor na educação básica: uma análise dos projetos político pedagógicos das escolas Waldorf e dos Colégios Militares.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Hab. Licenciatura, do Centro de Desportos/ CDS, da Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Almeida Pimenta

Florianópolis, Santa Catarina

2025

Rodrigues, Gabriela Menna Barreto Hochmuller

Desenvolvimento motor na educação básica :uma análise dos projetos político pedagógicos das escolas Waldorf e dos Colégios Militares. / Gabriela Menna Barreto Hochmuller Rodrigues ; orientador, Ricardo de Almeida Pimenta, 2025.

51 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

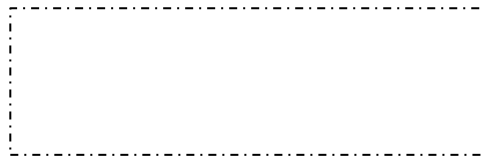
1. Educação Física. 2. educação física escolar. 3. desenvolvimento motor. 4. educação física. I. Pimenta, Ricardo de Almeida . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. III. Título.

Gabriela Menna Barreto Hochmuller Rodrigues

Desenvolvimento motor na educação básica: uma análise dos projetos político pedagógicos das escolas Waldorf e dos Colégios Militares.

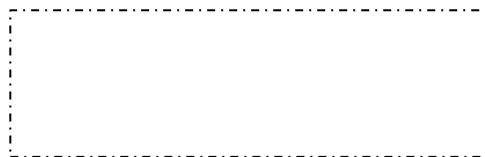
Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física e aprovado em sua forma final pelo Curso de Educação Física – Licenciatura

Florianópolis, 09 de julho de 2025.



Coordenação do Curso

Banca examinadora



Prof. Dr. Ricardo de Almeida Pimenta
Orientador



Profa. Dra. Lisiane Schilling Poeta
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Profa. Camila Bressan Fogaça
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis, 2025

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina, por me proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade. Sinto muito orgulho em fazer parte dessa instituição.

Ao meu orientador, pelo acompanhamento atencioso, pelas contribuições teóricas e metodológicas ao longo do processo e por ter me guiado com seriedade e disponibilidade durante a realização deste trabalho.

À minha família, que nunca mediu esforços para que eu pudesse concluir o curso e que sempre me ensinou, com palavras e atitudes, que eu sou capaz de realizar qualquer coisa que eu quiser neste mundo.

Às minhas amigas Caroline e Maria Eduarda, que foram meu porto seguro em tantos momentos difíceis e celebraram comigo cada pequena conquista.

À Atlética de Educação Física - Ada Carina Malicescki (AEF), que me apresentou pessoas incríveis e se tornou uma verdadeira família para mim. Só quem vem de fora e mora longe da família sabe o valor de um acolhimento como esse.

Ao meu cunhado Kauã, que desde o início da faculdade esteve comigo em todos os momentos. Ele é mais que um amigo, é um irmão que a UFSC me deu.

E ao meu namorado Kaique, meu maior companheiro, que não me deixou desistir nem mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada por estar comigo em tudo.

RESUMO

Este trabalho analisou o desenvolvimento motor na educação básica, a partir da comparação entre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas Waldorf e dos Colégios Militares, representantes de propostas pedagógicas contrastantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo compreender como essa temática é tratada em abordagens educacionais distintas. Os documentos foram obtidos em fontes oficiais, e os dados organizados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, resultando em três categorias principais: desenvolvimento físico, práticas pedagógicas e desenvolvimento integral. Os resultados indicam que o PPP da escola Waldorf apresenta uma abordagem mais detalhada e intencional sobre o desenvolvimento motor, enquanto o do Colégio Militar traz menções pontuais, com ênfase em aspectos como disciplina, saúde e habilidades físicas. Essas diferenças refletem os princípios pedagógicos de cada instituição. Conclui-se que o desenvolvimento motor é abordado de forma distinta em cada proposta, e destaca-se a importância de que os PPPs sejam apropriados e revisados pela comunidade escolar, como forma de aproximar teoria e prática no cotidiano da educação física escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento motor; Projeto Político Pedagógico; Educação Física Escolar; Pedagogia Waldorf; Pedagogia Militar.

ABSTRACT

This study analyzed motor development in basic education through a comparison between the Political-Pedagogical Projects (PPP) of Waldorf schools and Military Schools, which represent contrasting pedagogical approaches. This qualitative research aimed to understand how this theme is addressed in different educational contexts. The documents were obtained from official sources, and the data were organized using Bardin's Content Analysis, resulting in three main categories: physical development, pedagogical practices, and integral development. The results indicate that the Waldorf school's PPP presents a more detailed and intentional approach to motor development, while the Military School's PPP includes more punctual references, with emphasis on aspects such as discipline, health, and physical skills. These differences reflect the pedagogical principles of each institution. It is concluded that motor development is addressed differently in each proposal, and it is emphasized that PPPs should be reviewed and appropriated by the school community as a way to connect theory and practice in the daily work of school physical education.

Keywords: Motor development; Political-Pedagogical Project; School Physical Education; Waldorf Pedagogy; Military Pedagogy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 QUESTÃO NORTEADORA	12
1.2 OBJETIVOS	12
1.1.1 Objetivo geral	12
1.1.2 Objetivos específicos	12
1.3 JUSTIFICATIVA.....	12
2 REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	15
2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES	18
2.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	22
2.3.1 Pedagogia Militar	23
2.3.2 Pedagogia Waldorf	24
3 METODOLOGIA	26
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	26
3.2 SELEÇÃO DE DOCUMENTOS	26
3.3 ANÁLISE DE DADOS	27
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
4.1 DESENVOLVIMENTO FÍSICO	33
4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA- DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	37
4.3 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE A – TABELA DE DESCRITORES MARCADOS COM CORES	51

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor é um processo dinâmico e contínuo, afetado por elementos biológicos, particularidades da tarefa e do ambiente, que podem funcionar individualmente ou em conjunto, modificando o progresso motor em diferentes momentos e circunstâncias ao longo da vida. O desenvolvimento motor é conceituado por Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 21) como "uma mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre a exigência da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente"

Os conceitos de maturação e experiência são essenciais para compreender o desenvolvimento motor. A maturação diz respeito à aquisição de habilidades motoras, decorrente de um amadurecimento do ponto de vista biológico e genético. Isso implica que cada indivíduo tem seu próprio ritmo de desenvolvimento. Apesar de que a idade em que esses processos se manifestam possa variar, a sequência geralmente é a mesma para todos. Por outro lado, a experiência representa os elementos do ambiente e as vivências que afetam o desenvolvimento de habilidades nas crianças, podendo até mesmo acelerar o processo de maturação (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Segundo Motinho e Nunes (2023) é importante que seja realizado um trabalho adequado aos processos de desenvolvimento que as crianças estão passando, principalmente no período em que o crescimento é exponente. A proficiência em habilidades motoras nessa fase tem impactos positivos para a saúde e o desenvolvimento não só da parte física, como também cognitiva e emocional.

De acordo com Gallardo (2003), a fase escolar, especialmente o Ensino Fundamental, é um período crucial para o desenvolvimento motor, sendo marcado pela aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras. Nesse estágio, os alunos ampliam seu repertório de movimentos, aprimoram o domínio corporal e elevam seus níveis de aptidão física. É nesse momento que se estabelece a base motora fundamental, a qual servirá de alicerce para a aprendizagem de habilidades mais complexas e específicas nos anos seguintes.

Portanto, a escola e, especialmente, a educação física escolar (EFE) têm um papel crucial no aprimoramento das capacidades motoras das crianças. Ao entender as etapas do desenvolvimento motor, os docentes de educação física têm a

capacidade de ajustar o ambiente e as atividades para atingir metas de desenvolvimento motor e psicossocial (Campão; Cecconello, 2008).

A educação básica no Brasil é orientada por um conjunto de legislações, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecem diretrizes para o funcionamento das escolas e orientações acerca do ensino em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a educação física.

No entanto, cada instituição de ensino também deve elaborar seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que retrata a realidade de cada escola. Cabe à gestão escolar organizar as ideias e planejar ações com base nesse documento, visando à formação integral dos alunos e garantindo a coerência entre os marcos legais e as práticas pedagógicas (Araújo, 2021).

Os Projetos Político Pedagógicos são uma estrutura coletiva do trabalho pedagógico nas instituições de ensino, direcionando a educação dos alunos para que se transformem em cidadãos críticos e envolvidos (Veiga, 1998). Estes projetos são organizados para combinar aspectos políticos e pedagógicos, fomentando uma administração democrática e focada nas demandas da comunidade educacional. Ademais, os Projetos Político Pedagógicos estabelecem diretrizes para as práticas educativas, com o intuito de conciliar os interesses coletivos da sociedade com as metas pedagógicas escolares, algo crucial para uma prática de educação física que favorece o desenvolvimento humano (Veiga, 1998).

Uma característica importante dos Projetos Político Pedagógicos é a inclusão de metodologias e teorias que serão a base das práticas de ensino na escola. Essa metodologia vai nortear as práticas pedagógicas e assegura que o processo de ensino-aprendizagem esteja de acordo com as metas educacionais daquela instituição. A escolha desses fundamentos teóricos não apenas respalda a estrutura curricular, mas também fornece diretrizes para que os professores apliquem métodos que levem em conta as fases de crescimento dos alunos e fomentem o aprendizado integral (Rossi, 2004). Portanto, o PPP funciona como um guia estruturado que reflete o interesse educativo da escola e de seus professores, garantindo que a metodologia utilizada leve em consideração as necessidades daquela comunidade escolar de maneira mais específica, não sendo tão abrangente como as Diretrizes Nacionais da Educação e a BNCC.

Sobre o aspecto pedagógico, existem muitas abordagens, tendo em vista que cada professor vai ter uma visão diferente acerca da educação. Porém, todas elas possuem raízes em duas principais vertentes da pedagogia: a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista. A Pedagogia Liberal emergiu com a finalidade de justificar o modelo capitalista, argumentando que a escola deve capacitar os estudantes para assumirem papéis sociais de acordo com suas habilidades individuais. Por outro lado, a Pedagogia Progressista se distingue por uma avaliação crítica das diversas realidades sociais, levando em conta as especificidades sociopolíticas da educação. Por conta disso, essa pedagogia encontra obstáculos para se estabelecer em uma sociedade capitalista, sendo frequentemente vinculada a escolas "não convencionais" (Libâneo, 1989).

Com base nessas duas abordagens pedagógicas, surgem algumas tendências com características distintas. Dentre as diversas tendências, destacam-se: a tradicional, que enfatiza a transmissão de conhecimentos, com ênfase em disciplina e memorização; a tecnicista, que se concentra no treinamento técnico dos estudantes através de métodos estruturados e diretos; a construtivista, que coloca o estudante no centro do processo de aprendizado, incentivando a construção ativa do saber por meio da interação com o ambiente e os colegas; e a crítica, que visa a educar um aluno consciente e ativo, enfatizando a função da escola na mudança social e no desenvolvimento do cidadão (Libâneo, 1989). Com base nessas tendências, as instituições de ensino elaboram seus documentos orientadores e direcionam a prática pedagógica de seus docentes.

Ao identificar a tendência pedagógica adotada por sua escola e compreender de forma ampliada os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a sua prática, o professor de educação física pode desenvolver uma visão mais crítica sobre o seu planejamento. Isso possibilita que ele abandone abordagens sem intencionalidade pedagógica e passe a selecionar autores e literaturas mais adequados para embasar teoricamente suas aulas.

A partir desse momento, o professor pode elaborar planejamentos mais detalhados, utilizando recursos pedagógicos apropriados para alcançar os objetivos que foram estabelecidos, em alinhamento com o PPP da escola e com a etapa de desenvolvimento dos alunos. Essa atitude por parte do professor não apenas torna as aulas mais interessantes e envolventes para os alunos, como dá mais segurança para

o professor ao realizar as aulas, oportunidades de avaliar as evoluções da turma, e promove um ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo.

1.1 QUESTÃO NORTEADORA

Como é abordado o desenvolvimento motor nos projetos político pedagógicos de escolas com diferentes correntes pedagógicas?

1.2 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar as abordagens do desenvolvimento motor nos projetos político pedagógicos das escolas Waldorf e dos Colégios Militares.

1.1.2 Objetivos específicos

- Realizar um levantamento sobre o contexto em que as palavras-chave relacionadas ao desenvolvimento motor aparecem nos diferentes documentos analisados.
- Identificar como o desenvolvimento motor é abordado nas escolas Waldorf.
- Identificar como o desenvolvimento motor é abordado nos colégios Militares.
- Comparar as possíveis diferenças ou semelhanças entre as abordagens acerca do desenvolvimento motor.

1.3 JUSTIFICATIVA

O meu interesse por este assunto surgiu nos primeiros semestres da graduação na Universidade Federal de Santa Catarina. Ao iniciar disciplinas como Aprendizagem e Controle Motor e Crescimento e Desenvolvimento Humano, tive a oportunidade de observar e colocar em prática o que estava aprendendo, principalmente com minhas irmãs menores. Conforme continuava a estudar, entendi melhor a função da escola e as diversas abordagens pedagógicas, o que me fez

questionar a função do educador no crescimento das crianças e o impacto que a abordagem escolhida pelo docente tem nesse processo.

Com o aprofundamento nas teorias da educação e no campo do desenvolvimento motor, percebi que vários autores se concentram apenas em suas próprias metodologias. Essa abordagem acaba limitando a comparação entre diversas estratégias de ensino e dificulta uma visão mais abrangente sobre os efeitos que cada uma pode ter no desenvolvimento motor dos escolares.

Diante disso, essa é uma das lacunas que este estudo busca preencher. Ao reunir abordagens opostas em uma mesma análise e diferenciá-las, pretendo contribuir para uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento motor infantil. Os resultados e discussões aqui levantadas podem ajudar educadores e formuladores de políticas educacionais a selecionar as metodologias mais apropriadas para os seus objetivos.

Além disso, a área do comportamento motor (CoM), que engloba a aprendizagem, o controle e o desenvolvimento motor, é uma parte importante para o entendimento da educação física enquanto área acadêmica. Os estudos de CoM analisam o movimento, identificando os padrões e buscando a melhoria e precisão do mesmo. Dessa forma, fornecem uma base teórica para diversas áreas da educação física, como a EFE, esportes de rendimento, a fisioterapia, entre outras. Ao compreender os fatores que influenciam o movimento, o profissional consegue prescrever exercícios ou elaborar planos de ensino mais intencionais, ajudando diretamente na aplicação prática e permitindo que os praticantes ou alunos alcancem os objetivos pretendidos (Go Tani, 2010).

Nesse sentido, compreender o desenvolvimento motor durante a infância é essencial. Esse período é marcado por uma série de mudanças no comportamento motor, em que a criança apresenta uma capacidade de aprendizado alta e aprimora de forma progressiva suas destrezas em jogos, brincadeiras e esportes. Durante o ensino fundamental esse desenvolvimento acontece de maneira mais lenta, permitindo que a criança se adapte ao seu próprio corpo e aprimorando assim habilidades como coordenação motora e controle motor. Nesse estágio, o desenvolvimento sensório-motor se torna mais equilibrado, permitindo que, ao término do período, a criança consiga realizar habilidades motoras complexas, como rebater, chutar e saltar (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

A prática de exercícios físicos e o desenvolvimento são associados a benefícios que extrapolam o campo físico. Estudos apontam sua relação com a melhora das funções cognitivas e memória (K.M. Antunes *et al.*, 2006), assim como com a redução de sintomas de depressão (Krogh *et al.*, 2010) e ansiedade (Cassilhas *et al.*, 2010). Isso reforça a importância do estudo do desenvolvimento motor pelos profissionais de educação física, não apenas para suas aulas, mas como uma forma de contribuir no bem-estar físico, mental, social e emocional de seus alunos.

Embora no exercício profissional da EF existam muitas problemáticas que exigem soluções imediatas e práticas, é a pesquisa básica que serve de subsídio aos profissionais para uma melhor compreensão dos conceitos e significados que sustentam o ensino e a aprendizagem do movimento. Estudar esses conceitos é necessário não apenas para fortalecer a identidade científica da educação física, mas também para fornecer uma base teórica para que futuramente sejam produzidos estudos de natureza mais prática (Go Tani, 2006). Assim, este trabalho se justifica, em parte, pela necessidade de ampliar o conhecimento teórico sobre o comportamento motor, contribuindo com a construção conceitual dessa área e promovendo reflexões sobre sua aplicação prática no contexto escolar, especialmente no que diz respeito à elaboração dos Projetos Político Pedagógicos.

Por fim, é crucial que os docentes de EFE entendam os estágios e fases do desenvolvimento motor. Para muitas crianças, as aulas de educação física representam a única chance de avaliação e orientação profissional nessa área (Go Tani, 2008). O domínio desse conhecimento teórico possibilita ao professor identificar as habilidades dos estudantes e desenvolver atividades motoras educativas alinhadas ao estágio de desenvolvimento da criança (Go Tani, 2008). A escola, portanto, deve ser um espaço de incentivo à prática de exercícios físicos, e o educador deve dedicar atenção especial ao aprimoramento das habilidades motoras fundamentais, que impactarão a vida das crianças ao longo de sua jornada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão tem como objetivo contextualizar questões essenciais para o desenvolvimento motor e para as abordagens pedagógicas que são o objeto do estudo. A revisão foi organizada em três tópicos: o primeiro, “desenvolvimento motor”, apresenta os conceitos e classificações relacionados a esse campo de estudo. O segundo tópico, “documentos norteadores”, traz uma breve contextualização das legislações e documentos orientadores que são utilizados para construção do PPP como os Parâmetros Curriculares Nacionais e BNCC. Por fim, o terceiro tópico, “abordagens pedagógicas”, contextualiza brevemente a EFE e seu desenvolvimento e aborda diferentes metodologias pedagógicas, com destaque para as pedagogias Waldorf e militares, pois são esses planos políticos que serão analisados no presente estudo.

2.1 DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor é parte integrante da área de estudo conhecida como comportamento motor, que engloba os conhecimentos sobre Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e Controle Motor. Essa área se dedica a investigar os processos, significados e conceitos relacionados ao comportamento motor do ser humano em diferentes fases da vida (Tani, 2008).

A aprendizagem motora refere-se à melhoria das habilidades motoras decorrente do tempo de prática e experiência. O controle motor está relacionado ao funcionamento dos sistemas muscular e nervoso que utilizamos para executar essas habilidades. Já o desenvolvimento motor é o estudo das mudanças nas habilidades motoras que ocorrem continuamente ao longo da vida, influenciadas por alterações nas tarefas, mudanças biológicas e variações no ambiente (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Neste estudo, focaremos no desenvolvimento motor, uma vez que ele se alinha mais diretamente com a prática escolar e as teorias que discutiremos. Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), "o desenvolvimento motor é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente". Em outras palavras, o desenvolvimento motor é um processo dinâmico

e permanente, influenciado por mudanças biológicas, pelas características específicas da tarefa e pelo contexto ambiental. Esses fatores podem atuar de forma isolada ou em conjunto, promovendo o desenvolvimento motor em diferentes momentos e situações ao longo da vida (Getchell; Haywood, 2016).

Por esse motivo, desde o nascimento é indicado que a criança seja estimulada a se movimentar, mesmo que de forma rudimentar. E, esses estímulos oferecem um aceleração motor, e em casos de déficits, pode ocorrer uma melhoria na capacidade motora da criança (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013). O estudo e aprendizado acerca do desenvolvimento motor é importante não só para quem trabalha com crianças, pois o desenvolvimento motor é um processo contínuo que se inicia desde a concepção até a morte do indivíduo, e entender todas as etapas é importante pois elas têm influência entre si. O desenvolvimento motor humano é compreendido em quatro fases: fase motora reflexiva, fase motora rudimentar, fase motora fundamental e fase motora especializada (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

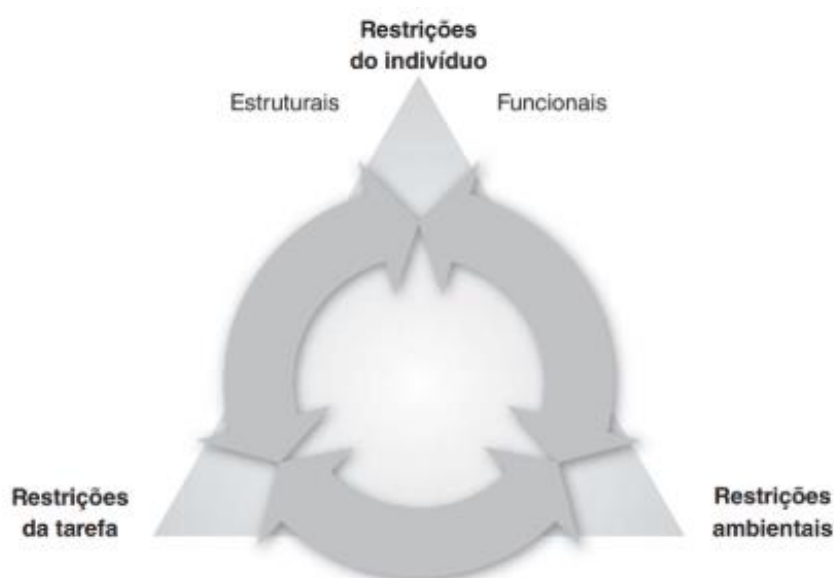
A fase reflexiva representa a primeira fase do desenvolvimento motor e o comportamento motor se caracteriza por reflexos involuntários que são respostas a estímulos externos. São reflexos de sobrevivência do bebê e vão preparar o sistema neuromuscular para movimentos voluntários que ocorrerão nas próximas fases; na fase rudimentar a criança começa a adquirir habilidades motoras para a realização de movimentos voluntários e controlados. São ações bem básicas, como segurar a cabeça, rolar, sentar-se, engatinhar e andar, porém, são o início dos movimentos voluntários e exploração do ambiente; a fase motora fundamental consiste em habilidades básicas que uma criança adquire e que servirão como base para movimentos mais complexos, como saltar, correr, arremessar e agarrar; por último, a fase motora especializada é aquela na qual as habilidades fundamentais são refinadas e utilizadas para atividades complexas, como esportes. Nessa fase os movimentos são eficientes e precisos, e com treinamento e prática o indivíduo atinge altos níveis de desempenho motor (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

É importante deixar claro que as fases do desenvolvimento motor são separadas por idade, porém, esses limites de idade devem ser vistos como orientação geral, pois o desenvolvimento das habilidades motoras depende da genética e base de experiências de cada um. Portanto, se um adulto, quando criança, deixou de ter estímulos para o desenvolvimento de uma habilidade motora (arremessar, por

exemplo) estará na fase motora fundamental para essa habilidade específica, independentemente de sua idade ou da fase motora em que está em outras habilidades (correr, por exemplo) (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Para esclarecer os fatores que influenciam o desenvolvimento motor, Newell (1986) propôs um modelo chamado “triângulo de restrições”, que demonstra as interações dinâmicas e constantes que influenciam o desenvolvimento motor. Nesse modelo, cada vértice do triângulo contém um tipo de restrição, que pode tanto limitar quanto favorecer o desenvolvimento.

Figura 1- Modelo de Restrições de Newell.



(fonte: Getchell e Haywood. Modelo de restrições de Newell. 2016. P. 22)

As três restrições de Newell (1986) são classificadas como ‘de indivíduo, de tarefa e de ambiente’. As restrições de indivíduo são as características físicas e psicológicas de cada pessoa, como altura, idade, força e motivação. Essas características individuais influenciam na capacidade de se movimentar e se desenvolver motoramente (Newell, 1986).

Já as restrições de tarefa dizem respeito aos objetivos e regras específicas de uma determinada atividade. Mudanças nas regras de um jogo ou nos objetivos de uma tarefa podem alterar a forma como o movimento é executado e percebido pelo praticante, mudando assim a interação entre o indivíduo e a tarefa (Newell, 1986).

As restrições ambientais têm relação com condições externas ao indivíduo, podendo ser físicas ou socioambientais. As restrições físicas incluem propriedades do ambiente, como o tipo de piso, a temperatura, a claridade e se o espaço é interno ou

externo. Já as restrições socioambientais têm relação com aspectos culturais e sociais, como a participação de determinados grupos em atividades específicas. Por exemplo, em esportes em que há baixa participação feminina, uma mulher pode ter mais dificuldade para se desenvolver em detrimento de homens devido à ausência de apoio e visibilidade (Newell, 1986).

Essas restrições (individuais, da tarefa e ambientais) interagem de maneira complexa e, quando uma delas é alterada, há mudanças no desenvolvimento motor desse indivíduo. Essas mudanças, portanto, impactam diretamente na maneira como a pessoa se movimenta e se desenvolve motoramente, demonstrando a importância das restrições no desenvolvimento motor (Newell, 1986).

A escola é um dos principais ambientes onde o desenvolvimento motor infantil pode ser estimulado de forma sistemática. Quando esse processo é intencional e bem estruturado, contribui para a construção de saberes que extrapolam o corpo em movimento, impactando também dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Nesse sentido, as instituições devem fornecer condições adequadas para uma aprendizagem contínua, permitindo que os conhecimentos adquiridos sejam explorados, confrontados e aprofundados no ambiente escolar (Scopel; Souza; Lemos, 2012).

Segundo Scopel, Souza e Lemos (2012), as crianças estão entrando cada vez mais novas e passando mais tempo dentro das instituições de ensino, portanto, torna-se essencial que o ambiente escolar seja cautelosamente planejado e avaliado para oferecer as melhores condições possíveis para o desenvolvimento das crianças. Esse período escolar é fundamental para o desempenho acadêmico, mas também social e emocional, construindo bases para um desenvolvimento mais amplo e equilibrado (Scopel; Souza; Lemos, 2012). Dessa forma, é necessário que, além da prática cotidiana na escola, essas questões sejam refletidas e que as legislações e documentos também problematizem as temáticas apresentadas.

2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES

Do ponto de vista histórico, a educação formal se estrutura como uma resposta às necessidades da burguesia, nova classe dominante surgida com o advento do capitalismo. Segundo Saviani (1982), a proposta de uma educação acessível a todos surge como um discurso que contrapunha o regime anterior,

marcado por opressões, mas que, ao mesmo tempo, servia para legitimar o novo modelo social. Assim, a educação passou a cumprir um papel estratégico na consolidação do projeto burguês de sociedade. No Brasil, a educação se disseminou de forma ampla por conta do regime republicano, que ao difundir a educação tinha como objetivo erradicar o analfabetismo e promover o progresso do país, além de ter uma forma de controle sobre a população. Porém, foi apenas em 1930 que medidas para que essa universalização da educação no país acontecesse (Saviani, 1982).

A partir disso alguns documentos em favor da Educação no Brasil foram sendo elaborados, como a Constituição Federal de 1934, que estabelece o papel do Estado para a definição de diretrizes para a Educação e; a Constituição de 1946 que define que a educação é um direito de todos e exige a obrigatoriedade do ensino primário gratuito e obrigatório em todas escolas públicas. Essa constituição é especial em função da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/61 (Redivo, 2010).

A LDB é uma legislação que tem como objetivo o estabelecimento de diretrizes e bases para educação nacional, ou seja, ela respalda, no âmbito legislativo, todas as questões acerca da educação no Brasil. A partir dela surgem dois documentos muito importantes para o nosso sistema educacional, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). A BNCC e as DCNs são documentos normativos que orientam a prática dos professores, conteúdos a serem trabalhados, valores a serem ensinados aos alunos, organização do tempo pedagógico, entre várias outras temáticas que envolvem a escola e os alunos. Apesar de as duas terem fundamentações teórico metodológicas muito parecidas, possuem enfoques e funções distintas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais discorrem sobre os princípios gerais para a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). O objetivo principal desse documento é se certificar de que o sistema educacional fomente a formação integral dos estudantes, considerando toda diversidade sociocultural dos sujeitos em um país grande e distinto como o Brasil. Esse documento deixa bem clara a responsabilidade que o Estado tem em garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos e orientar os currículos para que as especificidades de cada local e as necessidades dos estudantes sejam atendidas. (Brasil, 2013)

Por outro lado, a BNCC foca nas “aprendizagens essenciais” e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da sua vida escolar. A BNCC define conteúdos e habilidades de forma específica para cada etapa, organizando o que deve ser ensinado em cada ano e componente curricular. A BNCC é ancorada nessa visão de competências, pensando em capacitar os estudantes para enfrentar os desafios da vida utilizando-se dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, promovendo a igualdade educacional e a equidade (Brasil, 2018).

Assim, as DCNs e a BNCC se complementam: as Diretrizes orientam o sistema educativo com uma visão geral e inclusiva, e a BNCC especifica o que deve ser ensinado e aprendido em cada etapa da Educação Básica, com o propósito de uniformizar a aprendizagem essencial em todo o país.

Apesar dos documentos apresentados anteriormente citarem a educação física, contribuindo para a sua discussão enquanto disciplina escolar, há um outro documento produzido pela Secretaria de Educação Fundamental que debate exclusivamente acerca de nossa área, sendo ele os Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (1987).

Esse documento traz um contexto histórico da área, enfatizando que, apesar de essa disciplina ser essencial para o desenvolvimento dos aspectos físicos, afetivos e sociais das crianças, a educação física escolar ainda é frequentemente marginalizada no cotidiano escolar, ficando sempre com os horários, espaços e materiais que “sobram” dentro desse contexto (Brasil, 1987). Essa realidade ressalta a necessidade de uma maior integração da disciplina ao Projeto Político-Pedagógico das instituições.

Para Ilma Passos Alencastro Veiga (1998), o PPP é a organização intencional e coletiva do trabalho pedagógico da escola. Ao estabelecer diretrizes claras e comprometidas com a formação cidadã, ele se torna o espaço ideal para reposicionar a educação física como parte estruturante da proposta educativa.

O PPP deve ser fundamentado nas diretrizes e orientações da Base Nacional Comum Curricular, porém, deve transcendê-las, adaptando-as ao contexto específico da escola e ao perfil do público que irá atender. Esse documento discorre sobre o que a escola pensa acerca do aprendizado, do desenvolvimento infantil, e as metodologias que serão adotadas. No PPP irá constar também informações sobre a comunidade atendida pela escola, incluindo aspectos socioeconômicos e culturais do ambiente em

que está inserida. Esse documento deve ser uma ferramenta para definir a identidade da escola (De Rossi, 2004). Outro objetivo do PPP é identificar e descrever as ações necessárias para promover melhorias na escola, bem como destacar e preservar práticas que já têm sido bem-sucedidas. Ele é uma ferramenta para prospectar mudanças e garantir a eficácia na aprendizagem dos alunos (Casagrande; Santos, 2020).

O PPP deve ser um documento vivo, constantemente revisado e discutido por toda a comunidade escolar, sendo eles: professores, pais, alunos e demais agentes envolvidos. Ele não pode ser engavetado como um arquivo esquecido, mas deve estar presente nas reuniões pedagógicas e nos debates sobre o planejamento e a prática educativa. É por meio do PPP que as instituições de ensino conseguem alinhar coletivamente os objetivos e traçar caminhos claros para alcançar uma educação de qualidade, considerando as demandas e expectativas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Casagrande; Santos, 2020). Na elaboração do PPP, alguns princípios devem ser respeitados, sendo eles: igualdade, liberdade, qualidade, valorização do magistério e participação ativa dos diversos segmentos. (Veiga, 1998).

O princípio da igualdade fala que mesmo que o ponto de partida de cada aluno seja diferente, o ponto de chegada deve ser igual, portanto é dever da escola promover oportunidades para que cada aluno alcance os mesmos resultados de aprendizagem, de acordo com suas necessidades e potencialidades. A liberdade se refere tanto à liberdade que o aluno deve ter de ensinar e aprender, quanto à autonomia da escola para desenvolver práticas pedagógicas que se adequem ao seu contexto, criando um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico. Já o princípio da qualidade enfatiza a importância de conteúdos, metodologias e recursos que garantam um bom padrão de ensino, tendo em vista que é um direito dos estudantes. A valorização do magistério traz um reconhecimento dos educadores que desempenham um papel fundamental para escola, assegurando formação contínua, boas condições de trabalho e remuneração adequada, fomentando assim uma prática pedagógica eficaz e engajada. Por fim, a participação ativa fala sobre a gestão democrática, que nada mais é do que o envolvimento de toda a comunidade escolar para que se crie um ambiente de colaboração (Veiga, 1998).

Esse conjunto de princípios forma a base para que o PPP se torne um instrumento capaz de solucionar os desafios educacionais e sociais, promovendo uma educação inclusiva, cidadã e emancipadora. Eles ajudam a escola a cumprir os papéis sociais e educativos aos quais se propõe, promovendo assim a transformação social (Veiga, 1998). Dessa forma, a abordagem pedagógica escolhida pela escola vai influenciar diretamente na forma como o PPP é pensado e utilizado dentro de cada instituição de ensino.

2.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

A prática escolar não é apenas o que acontece dentro da sala de aula; a instituição escolar também tem a função de atender aos objetivos da sociedade. Por isso, por trás de cada prática escolar, existem questões sociopolíticas que influenciam as concepções sobre o que é ser uma pessoa na sociedade, gerando assim diferentes visões sobre escola, aprendizado, a relação professor-aluno, métodos pedagógicos, entre outros aspectos. Assim, as escolhas do professor para a condução das aulas (desde os métodos de avaliação e a organização das aulas até os tipos de atividades propostas) vão refletir ideais teórico-metodológicos, mesmo que o professor não tenha essa intenção explícita ou esse conhecimento (Libâneo, 1989). Por esse motivo, é importante que os professores estudem e tenham muito bem estabelecidos os seus referenciais teóricos, a fim de sempre trabalhar em consonância com os ideais que pretendem passar aos alunos.

As tendências pedagógicas existentes surgem de dois grandes grupos da pedagogia, e são separadas por conta de visões contrastantes em relação às questões sociopolíticas da escola, sendo elas a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista (Saviani, 1982).

A pedagogia liberal surgiu como uma justificativa para o sistema capitalista, defendendo principalmente o ideal de liberdade e os interesses individuais na sociedade, aliada com a lógica de funcionamento e manutenção desse sistema. Ao valorizar os interesses individuais, essa pedagogia favorece uma organização social baseada na propriedade privada, que é um dos pilares do capitalismo. Nessa perspectiva, é incentivado aos alunos que aprendam a se adaptar às exigências da

sociedade capitalista, com foco no desenvolvimento de habilidades e aptidões individuais (Libâneo, 1989).

O segundo grupo é nomeado como pedagogia progressista, caracterizado por uma abordagem que analisa criticamente as questões sociopolíticas da educação, questionando os moldes da sociedade em que se está inserido. Por adotar essa postura crítica, a pedagogia progressista não se institucionalizou amplamente em nossa sociedade. Portanto, pode ser uma forma de reivindicação ou criticidade promovida por professores em conjunto com outras práticas sociais (Libâneo, 1989).

A partir daí, surgem algumas tendências pedagógicas, cada uma com suas particularidades e visões de formação. Entre elas, falaremos sobre a pedagogia Waldorf e a pedagogia militar, ambas com formas distintas de ensino, que refletem concepções específicas acerca do ensino e desenvolvimento.

2.3.1 Pedagogia Militar

A educação física escolar surgiu em um contexto de vinculação às instituições militares e à classe médica, influenciadas pela filosofia positivista, as instituições militares brasileiras promoveram a educação física como meio de formar indivíduos fortes e saudáveis, essenciais para a defesa da pátria e a promoção da ordem e do progresso (Brasil, 1987).

Hoje em dia, os Colégios Militares (CMs) são instituições regulamentadas que contam com 14 instituições de ensino pelo Brasil. Apesar disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reconhece que o ensino militar tem algumas particularidades, portanto segue uma lei específica, como cita em seu artigo 83 “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (DEPA, 2021).

Essa instituição segue alguns valores fundamentais que servem de base para todas as atividades escolares e moldam o caráter dos alunos. Os valores estão descritos como: respeito; camaradagem; lealdade; patriotismo e civismo; espírito de corpo; disciplina; valor à família; aprimoramento técnico-pessoal; fé na missão do exército; meritocracia; culto à tradição; e princípio da autoridade (DEPA, 2021).

Através desses princípios os CMs visam à formação integral dos alunos, enfatizando valores que promovem o respeito mútuo, o sentimento de pertencimento,

o compromisso com a instituição e o orgulho pela pátria. Eles incentivam o desenvolvimento pessoal e intelectual, destacando a importância da disciplina, do esforço individual e reconhecem a família como base para criar os valores morais. Ao incentivar a tradição e o espírito de liderança, esses colégios buscam um ensino alinhado à educação moral e cívica (DEPA, 2021).

2.3.2 Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf, desenvolvida por Rudolf Steiner em 1919, se aproxima das pedagogias progressistas e tem como objetivo promover uma educação integral que leve em conta o desenvolvimento físico, emocional e espiritual dos alunos, procurando com que os três sejam desenvolvidos de forma igualitária, e não os dividindo.

No Brasil, essa pedagogia foi introduzida por um grupo de amigos que resolveu fundar a primeira escola Waldorf no país, em 1956. Desde então, o movimento cresceu e hoje existem várias escolas espalhadas pelo Brasil e associações para promover a capacitação e expansão de professores e instituições Waldorf no país (Romanelli, 2008).

A Pedagogia Waldorf é baseada nas premissas da Antroposofia de Rudolf Steiner, que seguem alguns princípios-base, sendo eles: educação integral e autônoma; valorização do ambiente e das artes; cultivo da liberdade e responsabilidade social; e envolvimento da comunidade escolar (Christa M. Röpke, 2017).

O currículo integra atividades artísticas, manuais e rítmicas, reforçando a conexão do aluno com o mundo e consigo mesmo, além de respeitar os ciclos de desenvolvimento infantil, denominados como setênios. Além disso, valoriza a liberdade e a responsabilidade social, buscando a formação de alunos éticos, sensíveis e empáticos, preparados para contribuir para uma melhor sociedade. Uma questão interessante é o fato de a gestão escolar ser colaborativa, envolvendo pais, professores e alunos na construção de uma comunidade escolar, o que fortalece o sentimento de pertencimento, responsabilidade coletiva e identificação de todos os envolvidos com os ideais da escola (Lanz, 2003).

A Pedagogia Waldorf incentiva os professores a serem criadores ativos de materiais e situações para a promoção de conexões significativas com os alunos, valorizando o trabalho coletivo entre os docentes e discentes. Essa abordagem busca criar um ambiente acolhedor, respeitando o ritmo e individualidade das crianças e permitindo que elas se expressem de forma espontânea, evitando ao máximo julgamentos. Ela foca muito no desenvolvimento emocional, ajudando os alunos a se prepararem para lidar com os desafios da vida (Antunes; Camargo, 2022).

Dessa forma, a Pedagogia Waldorf cria condições para que cada indivíduo descubra seu potencial e cresça de maneira integral, superando suas dificuldades, desenvolvendo autonomia e comprometida com a função de formar adultos livres, criativos e engajados socialmente (Antunes; Camargo, 2022).

Diante do exposto, fica claro a importância de discutir as particularidades das diferentes pedagogias como forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na EFE. Propondo uma análise das abordagens pedagógicas Waldorf e militar na EF, este estudo busca reforçar a necessidade de uma reflexão acerca dos planejamentos das aulas, incentivando os professores a adotar práticas intencionais e embasadas teoricamente. Tal perspectiva contribui não apenas para o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos, mas também para a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados, ressignificando assim o papel da EF de disciplina para “gastar energia” para uma disciplina que tem impacto na construção de uma sociedade mais consciente e inclusiva. Sendo assim, o ensaio oferece uma contribuição significativa para a literatura da área e para o aperfeiçoamento da prática docente.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo e explicativo. Qualitativo, pois foca na compreensão profunda dos fenômenos, abordando as questões subjetivas e contextuais acerca dos assuntos, ao invés de apenas quantificar dados. Seu objetivo é explicativo, ou seja, procura compreender os fatores que determinam ou ajudam para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando assim o conhecimento sobre as causas (Gil, 2002).

Segundo Júnior et. al (2021), o estudo caracteriza-se como uma análise documental, pois é uma metodologia de investigação científica que envolve a compreensão e análise de documentos (nesse caso, os planos políticos pedagógicos) utilizando-se de procedimentos técnicos e científicos. Essa pesquisa possibilita uma análise acerca das informações essenciais para responder às questões da pesquisa, oferecendo uma visão ampla, profunda e contextualizada dos temas abordados.

3.2 SELEÇÃO DE DOCUMENTOS

Para selecionar os Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) e documentos complementares que seriam analisados neste estudo, iniciei com uma busca nos sites oficiais da Federação de Escolas Waldorf no Brasil e do Departamento de Educação e Cultura do Exército. O objetivo era identificar documentos de domínio público relacionados às duas instituições.

Além da busca online, foi feito um levantamento complementar de materiais institucionais relacionados à área da educação física. No caso das escolas Waldorf, além do PPP, que já estava no site institucional, foram obtidos materiais adicionais utilizados na formação de professores e em práticas pedagógicas específicas, incluindo documentos da Escola Anabá, localizada em Florianópolis (SC). O acesso aos documentos foi realizado por meio da biblioteca da própria instituição.

Em relação aos Colégios Militares, foi seguido o procedimento sugerido pelo site oficial, com o envio de um pedido formal para acesso a materiais complementares. Contudo, como não houve resposta até o momento da finalização deste trabalho,

optou-se por utilizar o PPP disponível no portal institucional, que já se encontrava em domínio público.

Além da busca dos documentos, é importante contextualizar brevemente as instituições cujos PPPs foram utilizados como base da pesquisa. A escolha recaiu sobre as escolas Waldorf e aos Colégios militares, cujos projetos representam modelos pedagógicos distintos e amplamente difundidos no Brasil.

Os Colégios Militares integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), uma rede pública mantida pelo Exército Brasileiro. Embora sejam instituições públicas, a maioria das vagas está reservada para filhos de militares do exército, enquanto o ingresso de alunos civis ocorre por meio de vagas limitadas e mediante aprovação em processo seletivo. Atualmente, o sistema conta com 15 unidades distribuídas em diferentes estados do país, atendendo estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, 2024).

Já as escolas Waldorf estão vinculadas à Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), que reúne aproximadamente 120 instituições filiadas em todo o território nacional. Essas escolas são, em sua maioria, privadas sem fins lucrativos ou organizadas de forma associativa. Atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, seguindo os princípios da pedagogia steineriana (Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2020).

Essas características institucionais (como a natureza pública ou privada, a forma de gestão e os recursos materiais disponíveis) influenciam diretamente a maneira como o desenvolvimento motor é compreendido e trabalhado dentro da proposta pedagógica de cada escola. Por isso, considerá-las no momento da análise dos documentos é fundamental para uma leitura mais contextualizada dos dados e para a compreensão das escolhas pedagógicas expressas nos PPPs.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

O método de análise de documentos que foi realizado no presente trabalho é a análise de conteúdo, descrita por Bardin (2016). Essa metodologia visa interpretar os documentos selecionados, fornecendo uma investigação sistemática e rigorosa dos significados presentes no material estudado. Essa técnica é muito utilizada nas ciências humanas e sociais, pois possibilita a extração de conclusões a partir de

indicadores identificados nos dados, contribuindo para a compreensão aprofundada das pesquisas científicas no campo qualitativo (Bardin, 2016).

A análise de conteúdo segue três etapas principais. A primeira é a pré-análise, que corresponde ao planejamento da pesquisa e organização do material. Nessa fase, são definidos os documentos a serem analisados, os objetivos, as hipóteses e os critérios de análise (Bardin, 2016).

Na sequência, ocorre a exploração do material, etapa operacional do método (Bardin, 2016). Para isso, utilizei a busca nos documentos por palavras-chave que tivessem relação com o tema, como “coordenação motora”, “movimento”, “corpo”, “expressão corporal”, “habilidades motoras”, entre outras. Foram escolhidos descritores apresentados no site DeCS (Descritores em Ciência em Saúde) e, como forma complementar, foram escolhidas palavras que representassem termos clássicos e/ou comuns nas discussões sobre o campo do comportamento motor na educação física. Com a busca por descritores e leituras dos documentos, os dados foram codificados e categorizados, identificando unidades de análise que permitem revelar padrões e relações relevantes. A leitura e seleção dos trechos foram feitas pela autora deste trabalho, destacando com cores diferentes as partes que se relacionavam com os temas de interesse, com cores iguais para temas comuns (conforme apresentado no APÊNDICE A).

Por fim, os resultados são consolidados na etapa de tratamento dos dados e interpretação. Os conteúdos identificados foram avaliados criticamente, com o objetivo de criar categorias de análises, construir considerações e responder às questões pretendidas na pesquisa. Nessa etapa os significados encontrados nos documentos são interpretados de maneira mais profunda e se alinham aos objetivos do estudo (Bardin, 2016).

Essa abordagem foi essencial para o estudo dos documentos selecionados, permitindo uma investigação metódica e uma leitura criteriosa do material a fim de responder às questões aqui expostas. Além disso, ter um método bem fundamentado para a análise permite que o trabalho seja mais válido e confiável, garantindo uma pesquisa completa sobre os documentos e possibilitando que as interpretações realizadas estejam alinhadas aos objetivos do estudo, com embasamento científico e coerência metodológica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de compreender como o desenvolvimento motor é abordado em propostas pedagógicas distintas, este trabalho analisou os Planos Políticos Pedagógicos das escolas Waldorf e dos Colégios Militares.

A seguir, são apresentados os principais resultados da análise documental, organizados a partir de trechos selecionados e categorizados com base nos objetivos da pesquisa. Essa estrutura possibilitou uma comparação mais clara entre as duas propostas pedagógicas.

Quadro 1- Pesquisa de conceitos e descritores e resultados da metodologia Waldorf.

Descritores	Resultados	Contexto
Desenvolvimento motor	0	
Coordenação motora	0	
Habilidade motora	0	
Destreza motora	0	
Motricidade	3	<ul style="list-style-type: none"> Os brinquedos, todos de tamanho relativamente grande, levando em consideração a falta natural da <i>motricidade</i>¹ fina, devem ser confeccionados com materiais naturais (madeira, lã, tecidos de algodão, pedras, conchas etc.) e com formas rudimentares, para dar vazão à fantasia. Bolas grandes de borracha e pernas de pau indispensáveis ao desenvolvimento do <i>equilíbrio</i>, das reações rápidas de destreza, da <i>motricidade</i> grossa, também estão presentes. O desenvolvimento e o treino da <i>motricidade</i>¹ fina é um assunto pedagógico geral e não depende de sexo; ele se relaciona com processos neurais, cerebrais.
Coordenação	5 (4 fora do tema do TCC ²)	<ul style="list-style-type: none"> Na proposta pedagógica Waldorf, a <i>atividade rítmica</i> com os alunos está a serviço do desenvolvimento da <i>coordenação</i> viso-áudio-motora da criança.
Habilidade	24 (15 fora do tema do TCC)	<ul style="list-style-type: none"> Isso permite desenvolver capacidades básicas como a <i>habilidade</i> manual, o sentido da proporção, a exatidão, além de qualidades como a decisão, a perseverança, entre outras. Assim a eurtímia pretende ser um acompanhante vivo e artístico do ser humano em desenvolvimento, ajudando-o, fortalecendo-o, estimulando-o, tanto no campo de suas <i>habilidades</i> corpóreas como no âmbito de suas vivências e sentimentos, e até mesmo na esfera de seus ideais e normas éticas para a vida. Por isso, as atividades artísticas e práticas são consideradas como equivalentes do ensino cognitivo e da <i>habilidade</i> manual.

¹ Marcações feitas pela autora.

² Algumas palavras foram encontradas com sentidos distintos ao que o trabalho busca, as quais não foram consideradas na análise (por exemplo: ao pesquisar “coordenação” veio um resultado de “coordenação pedagógica”).

		<ul style="list-style-type: none"> ● No 1º ano, a introdução do ensino da flauta tem todo um ritual de cuidado e apreço pelo instrumento, que trabalha a corrente respiratória e desenvolve a <i>habilidade</i> manual e a percepção auditiva, em favor do sentir. ● Já falamos da <i>habilidade</i> manual ao mencionarmos o ensino de Trabalhos Manuais nos três primeiros anos. Essa habilidade vem agora a ser desenvolvida sob o ponto de vista artesanal. ● A <i>habilidade</i> corporal é também a meta do ensino de Trabalhos Manuais, do qual participam tanto os meninos como as meninas. O desenvolvimento e o treino da <i>motricidade</i> fina são um assunto pedagógico geral e não depende de sexo; ele se relaciona com processos neurais, cerebrais. ● Aparelhos de ginástica: <i>equilíbrio</i>, destreza e <i>habilidade</i>. ● Relações entre destrezas e <i>habilidades</i>. ● Exercícios de <i>habilidades</i> para treinar os gestos mais sutis, principalmente a diferenciação entre direita e esquerda.
Desenvolvimento	123 (114 fora do tema do TCC)	<ul style="list-style-type: none"> ● No primeiro setênio (0-7anos), a criança emprega todas as suas energias para o <i>desenvolvimento</i> de seu físico. Ela manifesta toda sua volição através de intensa atividade corporal. ● <i>DESENVOLVIMENTO FÍSICO</i> (tabela de desenvolvimento físico) ● <i>DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E A APRENDIZAGEM</i> (tabela de aprendizagem) ● Essa realidade repercute de maneira importante em especial, na primeira infância, e permite observar, à primeira vista, uma marcada aceleração no processo global do <i>desenvolvimento</i> das crianças, tanto no aspecto físico como no psíquico, originada pela superestimação que produz o meio vital acelerado. ● Partimos da hipótese de que os processos vitais se desenvolvem segundo ritmos gerais e particulares, em tempos relativamente prescritos, e de que em cada etapa do <i>desenvolvimento</i> humano amadurecem determinados aspectos do ser, só dificilmente recuperáveis em outra etapa; é por isso que a Pedagogia Waldorf trata com especial cuidado cada momento evolutivo. ● Toda a ação pedagógica nas escolas Waldorf está adequada para acompanhar e seguir o nível de maturidade dos alunos e da conformação grupal, isto é, adequada em relação ao tempo de <i>desenvolvimento</i> e <i>crescimento</i> individual, à evolução de cada criança com seu ritmo e características próprias, sem perder de vista o contexto grupal. ● Se não usarmos os nossos dedos na infância e na juventude nos tornamos ‘cegos dos dedos’, essa rica teia nervosa fica empobrecida, o que representa uma enorme perda para o cérebro e lesa o <i>desenvolvimento</i> do indivíduo como um todo. ● O ensino de duas línguas estrangeiras nos 1ºs anos do Ensino Fundamental na Pedagogia Waldorf se constitui no instrumento de transmissão das respectivas culturas e atua complementarmente na formação do órgão fonador e <i>desenvolvimento</i> global da criança. ● Assim a eurtmia pretende ser um acompanhante vivo e artístico do ser humano em <i>desenvolvimento</i>, ajudando-

		o, fortalecendo-o, estimulando-o, tanto no campo de suas <i>habilidades corpóreas</i> como no âmbito de suas vivências e sentimentos, e até mesmo na esfera de seus ideais e normas éticas para a vida.
Aprendizagem motora	0	
Aprendizagem	49 (todos fora do tema do TCC)	
Motor/motora	15 (14 fora do tema do TCC)	<ul style="list-style-type: none"> • A conquista do controle sobre os movimentos não se dá naturalmente; ela é o resultado de constantes exercícios <i>motores</i> que atuam sobre a formação do sistema nervoso. Uma criança inativa será conseqüentemente desajeitada.
Psicomotricidade	0	
Equilíbrio	15 (13 fora do tema do TCC)	<ul style="list-style-type: none"> • A aquisição da postura ereta e do <i>equilíbrio</i>, que possibilitam o andar, exige um grande esforço. O domínio total sobre os movimentos, inicialmente tão caóticos, necessita de muito tempo. • Bolas grandes de borracha e pernas de pau indispensáveis ao desenvolvimento do <i>equilíbrio</i>, das reações rápidas de destreza, da motricidade grossa, também estão presentes.
Esquema corporal	0	
organização espacial	0	
Lateralidade	1	<ul style="list-style-type: none"> • Através de encenações de histórias pertinentes a cada faixa etária, a criança educa e amplia sua fantasia criativa, trabalha de forma lúdica e artística sua <i>lateralidade</i>, sua orientação espacial, a destreza, a musicalidade e a expressividade de seus movimentos.

(Fonte: elaborado pela autora. 2025)

Quadro 2- Pesquisa de conceitos e descritores e resultados do PPP dos Colégios Militares.

Descritores	Resultados	Contexto
Desenvolvimento motor	0	
Coordenação motora	0	
Habilidade motora	0	
Destreza motora	0	
Motricidade	0	
Coordenação	8 (todas foram do tema do TCC)	
Habilidade	37 (36 fora do tema do TCC)	<ul style="list-style-type: none"> • Desta forma promove a interação das dimensões <i>psicomotora</i>, cognitiva, afetiva, social e <i>física</i>, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento de <i>competências</i>, <i>habilidades</i>, autonomia e cooperação do indivíduo.
Desenvolvimento	54 (51 fora do tema do TCC)	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu <i>desenvolvimento</i> físico e incentivando a prática habitual do esporte. • Fomentar a valorização do mérito em todas as dimensões do <i>desenvolvimento</i>: cognitivas, <i>físicas</i>, emocionais e sociais.

		<ul style="list-style-type: none"> Também não pode se esquecer de que, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, nossos alunos passam por uma sensível etapa do <i>desenvolvimento</i> humano: deixam a infância e entram na adolescência; vários teóricos do desenvolvimento humano (Piaget, Vygotsky, Wallon e Erikson, para citar alguns) dissertam sobre as mudanças que se operam nessa etapa de vida das pessoas e que exercem influência em suas trajetórias formativas.
Aprendizagem motora	0	
Aprendizagem	40 (todos fora do tema do TCC)	
Motor/motora	3 (2 fora do tema do TCC)	<ul style="list-style-type: none"> Dessa breve exposição teórica, percebe-se que o foco do Ensino Fundamental deve, realmente, ser a formação do indivíduo de forma integral, em seus aspectos cognitivos, <i>motores</i> e afetivos, de modo que, no EM, ele possa arregimentar todo o arcabouço formativo que recebeu para focar sua formação (agora cada vez mais intelectual, mas nem por isso menos afetiva) em suas áreas de interesse.
Psicomotricidade	0	
Equilíbrio	0	
Esquema corporal	0	
organização espacial	0	
Lateralidade	0	

(Fonte: elaborado pela autora. 2025)

Com os quadros finalizados, foi possível perceber com mais clareza o sentido das palavras nas frases, o que facilitou a identificação do contexto em que cada termo estava inserido. No total, foram encontradas 30 ocorrências de descritores relacionados ao desenvolvimento motor no PPP das escolas Waldorf, enquanto no documento dos Colégios Militares apareceram apenas 8.

Na Waldorf, os descritores se distribuíram da seguinte forma: 9 estavam relacionados ao desenvolvimento físico ou humano; 7 à motricidade fina e habilidades manuais; 6 às competências ou habilidades corporais; 3 ao equilíbrio; 2 a atividades rítmicas; 1 à motricidade grossa; 1 à aprendizagem; e 1 à lateralidade. Já no documento dos Colégios Militar, foram identificados 5 descritores ligados ao desenvolvimento físico, 2 relacionados a competências ou habilidades e 1 ao aspecto psicomotor.

A partir dessa organização, sintetizei as ideias presentes nos trechos destacados e identifiquei três categorias temáticas recorrentes nas duas propostas analisadas: Desenvolvimento Físico, Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Integral. Apesar das diferenças entre as abordagens pedagógicas das escolas, alguns

elementos relacionados ao desenvolvimento motor aparecem em ambas, o que possibilitou estabelecer pontos de aproximação e contraste. Essas três categorias estruturam a análise que será apresentada a seguir.

4.1 DESENVOLVIMENTO FÍSICO

A primeira categoria diz respeito ao desenvolvimento físico, ou seja, ao cuidado com o corpo em movimento e ao estímulo de capacidades motoras fundamentais, como equilíbrio, força, agilidade e coordenação. Nela, foram selecionados os trechos que fazem referência direta ao corpo, à movimentação e à importância da atividade física para a saúde e o bem-estar dos alunos. Tanto nas escolas Waldorf quanto nos Colégios Militares, o desenvolvimento físico aparece como parte relevante da formação dos estudantes, embora com enfoques e finalidades distintas de acordo com cada proposta pedagógica.

Na criação dessa categoria para as escolas Waldorf, foram encontrados 4 descritores relacionados diretamente ao desenvolvimento físico ou humano; 7 ligados à motricidade fina e às habilidades manuais; 3 que mencionam o equilíbrio; 2 sobre atividades rítmicas; 1 sobre motricidade grossa; 1 sobre lateralidade e 5 sobre habilidades e competências. Já no PPP dos Colégios Militares, essa categoria foi representada por 3 ocorrências de descritores diretamente associados ao desenvolvimento físico.

Apesar dos 18 trechos selecionados do PPP Waldorf para essa categoria, englobando termos como motricidade (fina e grossa), coordenação e equilíbrio, a pedagogia Waldorf dá uma grande ênfase para o desenvolvimento das habilidades manuais, como nos trechos a seguir:

“Os brinquedos, todos de tamanho relativamente grande, levando em consideração a falta natural da motricidade fina, devem ser confeccionados com materiais naturais (madeira, lã, tecidos de algodão, pedras, conchas etc.) e com formas rudimentares, para dar vazão à fantasia.” (p. 57).

“O desenvolvimento e o treino da motricidade fina é um assunto pedagógico geral e não depende de sexo; ele se relaciona com processos neurais, cerebrais.” (p.62).

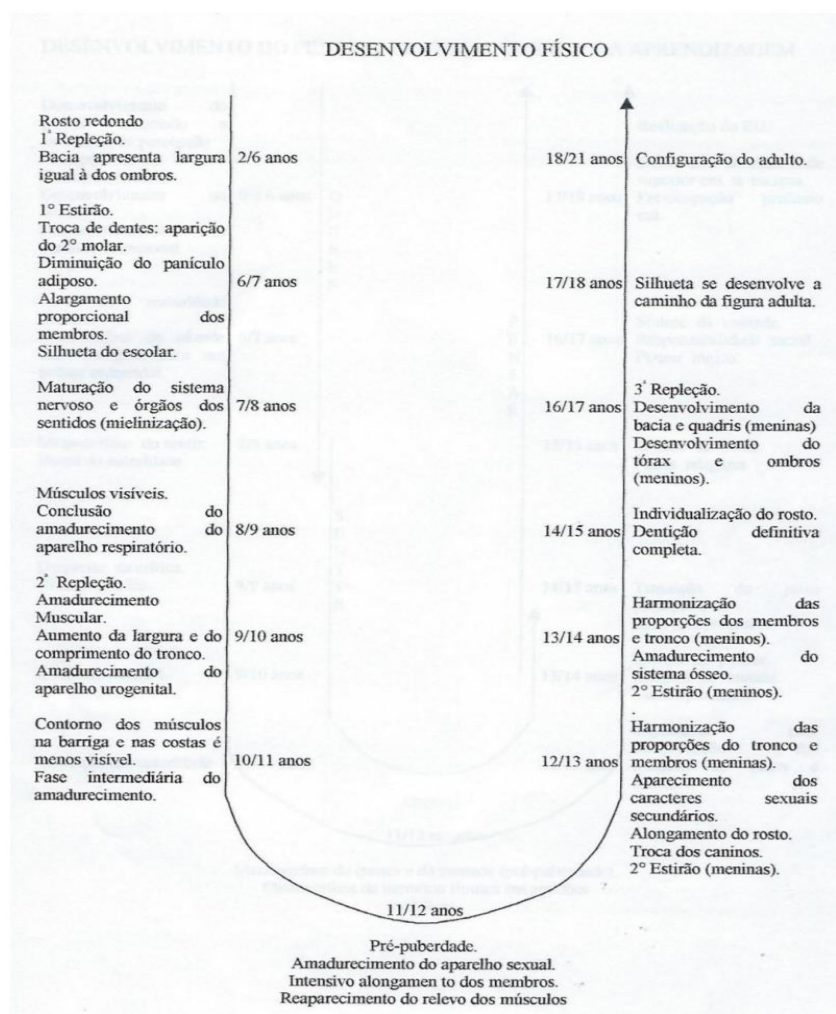
A motricidade fina se refere à capacidade de utilizar pequenos músculos de maneira precisa e controlada, permitindo a realização de movimentos delicados e específicos. Quando há atrasos nesse aspecto motor, podem surgir dificuldades no

processo de alfabetização, já que a criança pode apresentar problemas na preensão do lápis ou da caneta e, conseqüentemente, na escrita sobre o papel (Rosa Neto *et al.*, 2010). Pesquisas indicam que atrasos na motricidade fina podem estar associados a dificuldades mais amplas, como atraso na leitura e escrita funcional (Medwell, Strand & Wray, 2007).

A pedagogia Waldorf busca estimular essas habilidades desde cedo através de atividades como costura, tricô, modelagem com cera e argila, pintura, dobraduras e o próprio manuseio dos brinquedos simples e naturais. Essas práticas são pensadas justamente para fortalecer a coordenação dos pequenos músculos das mãos e dos dedos, preparando a criança não só para o domínio motor, mas também para os processos cognitivos que virão mais tarde, como a leitura e a escrita.

Além disso, o PPP das escolas Waldorf apresenta uma tabela de desenvolvimento físico, na qual é descrito como as crianças vão se desenvolvendo ao longo dos anos. Esse material é bastante positivo para os professores, pois oferece um modelo de desenvolvimento alinhado com a proposta pedagógica da escola. Assim, os professores conseguem acompanhar e planejar as atividades considerando as características e necessidades de cada fase. Ferramentas como essa tabela favorecem a prática de avaliação contínua e formativa, conforme propõem Black & Wiliam (1998). Segundo eles, o acompanhamento sistemático do desenvolvimento motor permite ajustar as intervenções pedagógicas às necessidades concretas de cada criança. Abaixo, segue a figura I retirada do PPP Waldorf.

Figura 2- modelo de desenvolvimento físico das escolas Waldorf.



(Fonte: Christa M. Röpke. Modelo de desenvolvimento físico. 2017. P. 30.)

Já nos colégios Militares, as três ocorrências que foram utilizadas para criar a categoria retratam o termo "desenvolvimento" em um contexto físico, com foco em incentivar práticas esportivas e atividades físicas como forma de saúde e disciplina. O corpo é visto mais como instrumento funcional e disciplinar, como nos trechos descritos abaixo:

“Estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte.” (p. 21).

“Fomentar a valorização do mérito em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, físicas, emocionais e sociais.” (p. 82).

Para entender essa visão presente no PPP militar, é importante lembrar o contexto histórico em que a educação física militarizada foi instituída no Brasil. Durante o período da ditadura militar, a educação física foi utilizada como uma ferramenta de disciplinamento dos corpos e controle social dentro das escolas. O objetivo ia além do desenvolvimento físico em si, envolvendo também a formação de cidadãos obedientes, patrióticos e alinhados aos interesses do governo da época (Oliveira, 2001).

Como explica Taborda de Oliveira (2001), essa prática estava ligada à ideologia da Segurança Nacional, que defendia a manutenção da ordem e do controle social, e ao projeto do chamado "Brasil Grande", que buscava o crescimento econômico do país. Por trás disso, havia ainda uma relação com os interesses econômicos internacionais, que influenciavam as políticas internas. Assim, a educação física acabava servindo tanto a um projeto político quanto econômico, moldando práticas que, de certa forma, ainda se refletem nas escolas militares atualmente.

É possível perceber que essa visão de desenvolvimento presente no PPP dos Colégios Militares, com foco em ganho de habilidades, disciplina e corpo funcional, tem relação direta com essa origem histórica da educação física militar no Brasil. Dessa forma, faz sentido que, ainda hoje, as escolas militares mantenham esses princípios em suas propostas pedagógicas, já que eles fazem parte da base histórica que sustentou a criação e a consolidação desse modelo de educação física.

Outro ponto importante nos Colégios Militares é a valorização do esporte e da atividade física que aparece como uma das estratégias para o desenvolvimento de competências como disciplina, mérito e rendimento. Apesar de seu caráter mais estruturado, essa proposta pode trazer contribuições significativas para a formação dos estudantes. Polevoy et al. (2023) apontam que a prática regular de Educação Física no ambiente escolar favorece o aprimoramento de funções cognitivas, como a atenção e a concentração. Assim, quando bem orientadas, as atividades esportivas podem atuar como aliadas na construção de hábitos saudáveis, no fortalecimento da autonomia e no desenvolvimento motor, reafirmando a importância do esporte como um componente relevante da formação integral.

Além disso, no trecho descrito a seguir, o PPP dos Colégios Militares faz menção a alguns estudiosos do desenvolvimento, o que sugere que esses referenciais

são considerados, ao menos de forma breve, para orientar o planejamento das aulas e as práticas pedagógicas adotadas.

“Também não pode se esquecer de que, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, nossos alunos passam por uma sensível etapa do desenvolvimento humano: deixam a infância e entram na adolescência; vários teóricos do desenvolvimento humano (Piaget, Vygotsky, Wallon e Erikson, para citar alguns) dissertam sobre as mudanças que se operam nessa etapa de vida das pessoas e que exercem influência em suas trajetórias formativas.” (p. 42).

A menção a esses teóricos do desenvolvimento sugere uma abertura conceitual, ainda que breve, que dialoga com posições contemporâneas de formação integral (Darling-Hammond et al., 2017). No entanto, o uso instrumental do corpo ainda prevalece, conforme aponta Taborda de Oliveira (2003) no que concerne à permanência de uma estrutura disciplinar apesar da invocação de referenciais humanistas.

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA- DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

A segunda categoria refere-se às práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências. Nela, aparecem os trechos que evidenciam as estratégias utilizadas pelos professores nas aulas de educação física para favorecer não apenas o aprendizado motor, mas também aspectos cognitivos, sociais e emocionais, sempre de acordo com os princípios pedagógicos de cada escola. São abordadas aqui as metodologias de ensino, os conteúdos priorizados e as formas de organização das atividades. Cada instituição apresenta sua própria maneira de estruturar o ensino, refletindo seus objetivos e valores educacionais.

Nas escolas Waldorf, essa categoria foi formada a partir de descritores que demonstram intencionalidade pedagógica e preocupação com a aprendizagem integrada: 2 relacionados ao desenvolvimento físico; 1 à aprendizagem; e 1 às habilidades e competências. Já no documento dos Colégios Militares, foram reunidos 2 descritores ligados a competências e habilidades; 1 ao desenvolvimento físico; e 1 ao aspecto psicomotor. A presença desses termos mostra que, mesmo com abordagens distintas, ambas as escolas reconhecem a importância da prática pedagógica como meio de promover o desenvolvimento dos estudantes.

No caso da pedagogia Waldorf, o PPP traz informações bastante detalhadas nesse sentido, apresentando o que deve ser trabalhado em cada ano escolar na disciplina de educação física. Além disso, o documento orienta de forma clara a postura que os professores devem adotar e os aspectos que devem ser incentivados em cada fase do desenvolvimento, como mostram os trechos a seguir:

“Toda a ação pedagógica nas escolas Waldorf está adequada para acompanhar e seguir o nível de maturidade dos alunos e da conformação grupal, isto é, adequada em relação ao tempo de desenvolvimento e crescimento individual, à evolução de cada criança com seu ritmo e características próprias, sem perder de vista o contexto grupal.” (p. 38).
“Partimos da hipótese de que os processos vitais se desenvolvem segundo ritmos gerais e particulares, em tempos relativamente prescritos, e de que em cada etapa do desenvolvimento humano amadurecem determinados aspectos do ser, só dificilmente recuperáveis em outra etapa; é por isso que a Pedagogia Waldorf trata com especial cuidado cada momento evolutivo.” (p. 37).

A partir desses trechos, podemos perceber que a pedagogia Waldorf coloca o aluno como o centro do processo de aprendizagem, com um olhar atento para a individualidade de cada criança, mas sem perder de vista o contexto coletivo da turma. Essa forma de organização do ensino que a pedagogia Waldorf apresenta, com o foco na individualidade e no desenvolvimento em cada etapa, dialoga com características de pedagogias progressistas e libertadoras. Essas abordagens possuem em comum o anti autoritarismo, a valorização da experiência vivida pelo aluno e a ideia de autogestão pedagógica, onde o aprendizado acontece a partir da vivência, da participação e da construção coletiva (Luckesi, 1990).

Por isso, na Waldorf, a preocupação não está apenas no conteúdo em si, mas em como cada criança vivencia o seu desenvolvimento dentro do grupo, respeitando o seu próprio ritmo e o coletivo ao mesmo tempo. Essa perspectiva também se aproxima da ideia de que o processo de aprendizagem vai além da simples transmissão de conhecimento, buscando desenvolver o estudante como um todo.

Essa visão socioformativa da educação também dialoga com Freire (1996), que defendia a construção do conhecimento a partir da experiência e das reflexões pessoais, em um ambiente dialógico. Vygotski (1991) reforça essa ideia ao destacar a importância da mediação social, afirmando que o aprendizado acontece na interação entre a criança e seu contexto, onde o grupo atua como zona de desenvolvimento proximal.

Diferente das escolas Waldorf, o PPP dos Colégios Militares não descrevem diretamente como as práticas pedagógicas são organizadas nas aulas de educação física. No entanto, é possível perceber, a partir de alguns trechos, os principais objetivos que orientam essas práticas. Um exemplo é a citação a seguir:

“Desta forma promove a interação das dimensões psicomotora, cognitiva, afetiva, social e física, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento de competências, habilidades, autonomia e cooperação do indivíduo.” (p. 39).

Ainda que não explique diretamente como essas dimensões são trabalhadas na prática, a citação demonstra uma preocupação com a formação integral do aluno, focando em metas como desenvolvimento de habilidades, autonomia e cooperação. Esses objetivos estão alinhados a uma lógica que valoriza a disciplina e a preparação para a vida em sociedade, e se conectam com a proposta pedagógica da instituição.

Essa forma de organizar o ensino se aproxima do que Kunz (2004) chama de tendência tradicional da educação física, que dá ênfase na repetição técnica, no controle dos movimentos e na obediência a regras. Nessa perspectiva, o professor tem um papel central e as aulas são mais estruturadas, com foco no alcance de metas e na disciplina. Isso se conecta com o que aparece no PPP dos Colégios Militares, onde o desenvolvimento de competências e habilidades vem acompanhado de valores como hierarquia, ordem e controle.

Bracht (1999) também fala sobre isso ao apontar que, muitas vezes, a educação física acaba sendo usada como uma forma de adaptar os alunos às normas da sociedade, reforçando comportamentos disciplinados. Isso ajuda a entender por que essa lógica está tão presente nas escolas militares, mesmo quando o documento não descreve exatamente como as práticas são feitas no dia a dia.

Além disso, Rink (2012) argumenta que práticas tradicionais de ensino, baseadas em instruções transmissivas e repetição de habilidades, tendem a restringir o aprendizado significativo e a participação ativa dos alunos. No mesmo sentido, Coterón et al. (2024) destacam que estilos de ensino que combinam alta estrutura com controle rígido podem minar a motivação intrínseca, favorecendo apenas a obediência e a conformidade.

4.3 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Por fim, a terceira categoria diz respeito ao desenvolvimento integral da criança, ampliando o olhar para além da técnica ou da atividade física isolada. Aqui, a proposta é considerar a formação completa do estudante em suas diferentes dimensões: física, emocional, social, cognitiva e até mesmo ética. Os trechos reunidos nessa categoria mostraram como cada escola compreende a educação física dentro de uma proposta mais ampla de formação.

No PPP das escolas Waldorf, essa visão aparece de forma mais explícita, conectando o desenvolvimento motor a aspectos afetivos e espirituais. Para formar essa categoria, foram selecionados 3 descritores que, mesmo relacionados ao desenvolvimento físico, estavam inseridos em um contexto que evidenciava a preocupação com a criança como um ser integral. Já no documento dos Colégios Militares, foram reunidos 2 descritores também associados ao desenvolvimento físico, mas articulados a uma lógica de formação mais estruturada e voltada ao preparo para desafios futuros. Apesar das abordagens distintas, ambas as propostas demonstram, em diferentes graus, uma preocupação com o papel da escola na formação global dos alunos e com a influência que a educação física pode ter nesse processo.

Na pedagogia Waldorf, o desenvolvimento integral da criança aparece como um dos pilares da proposta educativa. A escola não vê o aluno apenas como alguém que precisa adquirir conhecimentos acadêmicos, mas como um ser completo, em constante evolução física, emocional, social e espiritual. Essa visão se reflete em diversos trechos do PPP, onde é possível perceber uma preocupação em acompanhar o ritmo de cada fase da infância e promover experiências que favoreçam o crescimento global do aluno. Do mesmo modo, Rogers e Freiberg (1969) defendem que experiências educacionais vivenciais e sensíveis aos ritmos individuais promovem o crescimento emocional e social, não apenas cognitivo. Um exemplo disso aparece nos trechos:

“Essa realidade repercute de maneira importante em especial, na primeira infância, e permite observar, à primeira vista, uma marcada aceleração no processo global do desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto físico como no psíquico, originada pela superestimação que produz o meio vital acelerado.” (p. 37).

“Assim a euritmia pretende ser um acompanhante vivo e artístico do ser humano em desenvolvimento, ajudando-o, fortalecendo-o, estimulando-o, tanto no campo de suas habilidades corpóreas como no âmbito de suas vivências e sentimentos, e até mesmo na esfera de seus ideais e normas éticas para a vida.” (p. 49).

Esses trechos mostram que a escola reconhece os impactos do ritmo acelerado da vida moderna sobre as crianças e propõe uma educação que acompanha os tempos e as necessidades de cada fase do desenvolvimento. O olhar da pedagogia Waldorf é mais sensível e abrangente, tratando o desenvolvimento como um processo orgânico, contínuo e que envolve múltiplas dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a educação física também ganha um papel ampliado, não ficando restrita ao corpo em movimento, mas contribuindo para aspectos emocionais, sociais e até éticos da formação do aluno.

Antunes e Camargo (2022) reforçam essa visão ao afirmarem que a pedagogia Waldorf tem como base uma proposta de ensino mais humanizada, que valoriza as vivências e respeita os ritmos individuais das crianças. Essa abordagem também se conecta ao que Rosa Neto et al. (2010) destacam sobre o desenvolvimento motor, apontando que ele está diretamente relacionado com outras áreas do desenvolvimento infantil, como a linguagem, o pensamento e a afetividade. Por isso, dentro dessa proposta pedagógica, a educação física se torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança, indo além da técnica ou do desempenho físico.

Nos Colégios Militares, o desenvolvimento integral também é mencionado como um dos objetivos da formação dos estudantes, ainda que de forma mais objetiva e com foco nos aspectos estruturais da educação. Os trechos:

“Fomentar a valorização do mérito em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, físicas, emocionais e sociais.” (p. 82).

“Dessa breve exposição teórica, percebe-se que o foco do Ensino Fundamental deve, realmente, ser a formação do indivíduo de forma integral, em seus aspectos cognitivos, motores e afetivos, de modo que, no EM, ele possa arregimentar todo o arcabouço formativo que recebeu para focar sua formação (agora cada vez mais intelectual, mas nem por isso menos afetiva) em suas áreas de interesse.” (p. 42).

Ainda que o discurso aponte para uma formação integral, percebe-se que essa proposta está mais voltada para uma lógica de desenvolvimento com base na organização e no foco nos resultados, o que se alinha com a proposta pedagógica da instituição. Essa mesma lógica já foi percebida nos outros trechos analisados ao longo do trabalho, principalmente quando o documento trata das práticas pedagógicas e do desenvolvimento físico, sempre destacando metas, estrutura, disciplina e desempenho. Assim, a ideia de integralidade aparece, mas é atravessada por uma

concepção mais racional, planejada e voltada à formação de um sujeito preparado para responder às demandas institucionais e sociais com eficiência.

Libâneo (1989) aponta que, em propostas pedagógicas mais tradicionais e diretivas, a formação integral tende a ser compreendida como um processo voltado à adaptação do aluno às demandas da sociedade, priorizando resultados objetivos e comportamentos socialmente esperados. Isso está em sintonia com o que Freire (1987) definiu como “educação bancária”, que molda o aluno para o sistema, ignorando a criticidade e transformação. Mesmo quando há menção à integralidade, a estrutura dos Colégios Militares tende a priorizar eficiência, produtividade e disciplina.

Essa visão ajuda a entender por que, mesmo tratando do desenvolvimento em várias dimensões, a abordagem dos Colégios Militares mantém uma estrutura que valoriza a disciplina, o mérito e o cumprimento de metas, como já foi possível observar nos outros tópicos da análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a minha análise acerca dos Planos Políticos Pedagógicos das duas instituições, é possível perceber diferenças significativas na forma como cada uma trata o desenvolvimento motor dentro de suas propostas educativas. As escolas Waldorf apresentam um cuidado especial com essa dimensão, abordando o desenvolvimento motor de maneira profunda, clara e qualitativa. Termos técnicos como “motricidade fina”, “equilíbrio”, “coordenação” e “habilidades manuais” aparecem frequentemente ao longo do documento, vinculados a práticas pedagógicas concretas, como a euritmia, o uso da flauta, os trabalhos manuais e os jogos. O corpo, nessa pedagogia, é entendido como uma forma de expressão, percepção e construção emocional, sendo continuamente estimulado de forma integrada com os outros aspectos do ser humano. Não há separação entre corpo e mente, e o respeito aos ritmos individuais é visto como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Embora a linguagem utilizada no PPP das escolas Waldorf seja baseada na antroposofia (anterior aos estudos na área de comportamento motor), muitos conceitos que aparecem nos documentos são semelhantes aos princípios discutidos atualmente, ainda que com nomes e termos diferentes.

Já o PPP dos Colégios Militares apresenta uma abordagem mais genérica em relação ao desenvolvimento motor. O documento dá ênfase sobre o desenvolvimento físico como parte de uma formação voltada para o mérito e para a disciplina. O corpo é visto mais como instrumento funcional a serviço de outras competências e metas, e não como centro da experiência pedagógica. Os trechos analisados revelam uma valorização de práticas esportivas e da aptidão física como componentes da formação integral, mas com baixa ocorrência de descritores que tratem do desenvolvimento motor de forma sistemática. Isso sugere uma falta de atenção a essa dimensão do desenvolvimento humano, dentro de uma proposta pedagógica mais tradicional, voltada ao cumprimento de metas objetivas.

Essa comparação evidencia que, enquanto as escolas Waldorf trabalham o desenvolvimento motor como parte fundamental e integrada da formação do aluno, o Colégio Militar trata essa dimensão de forma secundária e funcional, dentro de uma lógica pedagógica voltada à padronização e ao alcance de metas. As duas propostas revelam visões diferentes de corpo, movimento e aprendizagem, refletindo também

formas distintas de pensar o papel da educação física dentro do processo educacional.

Ainda que o PPP dos Colégios militares apresente uma abordagem mais estruturada e direcionada por metas de desempenho, é importante reconhecer aspectos positivos presentes em sua proposta. A valorização da prática esportiva e da atividade física como meios para o desenvolvimento da saúde e da disciplina pode contribuir significativamente para a formação de hábitos saudáveis e para o fortalecimento de competências como resiliência, cooperação, respeito às regras e espírito de equipe (Bracht, 1999).

Dessa forma, a partir da minha análise, é possível afirmar que o PPP da escola militar oferece elementos que, se bem conduzidos, podem colaborar para o desenvolvimento motor e pessoal dos estudantes, especialmente na construção de um estilo de vida ativo, resiliente e socialmente integrado.

A leitura dos documentos mostrou o quanto é importante estarmos atentos aos textos que orientam o trabalho pedagógico nas instituições escolares. Toda prática educativa parte de uma intencionalidade, e quando desconhecemos essa intenção, corremos o risco de reproduzir ações que não dialogam com nossos objetivos como professores. Saber identificar essas diretrizes é fundamental para agir de forma mais consciente, crítica e alinhada com aquilo que acreditamos enquanto educadores.

Além disso, esse trabalho reforçou para mim a ideia de que o desenvolvimento motor pode ser estimulado de formas muito diferentes, e que ampliar nosso repertório de estratégias, abordagens e metodologias é essencial para promover uma educação física mais rica e significativa. Ao evidenciar essas possibilidades, a pesquisa também contribui para que outros profissionais da área reflitam sobre suas práticas e reconheçam o potencial transformador do desenvolvimento motor no contexto escolar.

É importante também destacar a importância de que documentos como o PPP sejam constantemente revisitados e discutidos pela comunidade escolar. Por isso, é essencial que os professores (que, em geral, são os que mais dominam esse conteúdo dentro da escola) assumam o compromisso de trazer esse documento à tona, promovendo momentos de alinhamento com a equipe pedagógica e compartilhando seu conteúdo com pais e alunos. Essa ação contribui para que todos os envolvidos

no processo educativo estejam cientes e alinhados quanto às metas e objetivos traçados para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, esse trabalho abre portas para que futuras pesquisas se debrussem sobre a forma como o desenvolvimento motor tem sido efetivamente trabalhado nas práticas pedagógicas cotidianas, considerando o que está previsto nos PPPs. Além disso, investir em espaços formativos dentro das escolas que incentivem a leitura crítica desses documentos pode fortalecer a autonomia dos educadores e aproximar ainda mais teoria e prática. Assim, é possível contribuir para uma educação mais consciente, alinhada e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Gianni Ramos; CAMARGO, Gislene. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF: a perspectiva de um ensino mais humanizado. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 2, p. 22-38, maio 2022. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/principios-e-fundamentos-da-pedagogia-waldorf-1sqiagey.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- ARAÚJO, Francisco de Assis Amorim de. IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 684-689, 27 fev. 2021. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciencias e Educacao. <http://dx.doi.org/10.51891/rease.v7i2.633>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016. 141 p. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and Classroom Learning. **Assessment In Education: Principles, Policy & Practice**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 7-74, mar. 1998. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] União, Brasília, 1996.
- BRASIL**. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL**. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997
- BRASIL**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da de. **Caderno Cedes**, [S.l.], n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- CAMPÃO, Daiana dos Santos; CECCONELLO, Dra. Alessandra Marques. A contribuição da Educação Física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Efdeportes**: Revista Digital , Buenos Aires, v. 123, n. 8, p. 1-29, ago. 2008. Disponível em: <http://www.observatorioqvt.uneb.br/wp-content/uploads/2015/12/A-contribui%C3%A7%C3%A3o-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-no-desenvolvimento-psicomotor-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CASAGRANDE, Jéssica Luana; SANTOS, Camila de Fátima Soares dos. O projeto político pedagógico nas instituições escolares. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.L.], v. 15, n. 32, p. 187-203, 11 maio 2020. Revista Contemporanea de Educacao. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i32.31438>. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/o-projeto-politico-pedagogico-nas-instituicoes-escolares-18219uzu6d.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

CASSILHAS, Ricardo C. *et al.* Mood, Anxiety, and Serum IGF-1 in Elderly Men Given 24 Weeks of High Resistance Exercise. **Perceptual And Motor Skills**, [S.L.], v. 110, n. 1, p. 265-276, fev. 2010. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.2466/pms.110.1.265-276>.

CHRISTA M. RÖPKE (Brasil). Federação das Escolas Waldorf no Brasil (comp.). **PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL**. São Paulo: 2017. 205 p. Revisão de texto: Rosane Paim Pamplona. Disponível em: https://www.fewb.org.br/imagens/para_escolas/documentos/proposta_educacional.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

COTERÓN, Javier; FERNÁNDEZ-CABALLERO, José; MARTÍN-HOZ, Laura; FRANCO, Evelia. The Interplay of Structuring and Controlling Teaching Styles in Physical Education and Its Impact on Students' Motivation and Engagement. **Behavioral Sciences**, [S.L.], v. 14, n. 9, p. 836, 18 set. 2024. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/bs14090836>.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria; GARDNER, Madelyn. Effective Teacher Professional Development. **Learning Policy Institute**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 01-76, 01 jun. 2017. Learning Policy Institute. <http://dx.doi.org/10.54300/122.311>.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL (Rio de Janeiro). **Histórico**. 2024. Disponível em: <https://www.depa.eb.mil.br/institucional/historico?csrt=11953068790392637811>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (São Paulo). **Histórico**. 2020. Disponível em: https://www.fewb.org.br/sobre_fewb.html. Acesso em: 14 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p. (25).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

GALLARDO, J.S.P. **Educação Física escolar**: do berço ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, Jhon C.; GOODWAY, Jacqueline D.. **COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR**: bebês, crianças,

adolescentes e adultos. 7. ed. São Paulo: Amgh Editora Ltda, 2013. 492 p. Denise Regina de Sales.

GETCHELL, Nancy; HAYWOOD, Kathleen M.. **Desenvolvimento Motor ao Longo da Vida**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2016. 431 p. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. Disponível em: <https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9788582713020/pageid/386>. Acesso em: 14 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Sao Paulo: Editora Atlas, 2002. 176 p.

K.M.ANTUNES, Hanna *et al.* Exercício físico e função cognitiva:: uma revisão. **Rev. Bras. Med. Esporte**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 108-114, mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbme/a/d6ZwqpnbcKwM7Z74s8HJH8h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

KROGH, Jesper *et al.* The Effect of Exercise in Clinically Depressed Adults. **The Journal Of Clinical Psychiatry**, [S.L.], v. 72, n. 04, p. 529-538, 19 out. 2010. Physicians Postgraduate Press, Inc. <http://dx.doi.org/10.4088/jcp.08r04913blu>.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí, Rs: Editora Unijuí, 2004. 150 p.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 8. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003. 247 p. ISBN 8571221014

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989. 149 p.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos de Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 44, p. 36-51, set. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990. 183 p.

MEDWELL, Jane; WRAY, David. Handwriting: what do we know and what do we need to know?. **Literacy**, [S.L.], v. 41, n. 1, p. 10-15, abr. 2007. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00453.x>.

MOTINHO, Julio Kippert; NUNES, Marcus Antonius da Costa. Growth and motor development for the teaching of physical education at school: an analysis in the early years of elementary education. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 1-10, 2 mar. 2023. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i3.40387>.

NEWELL, Karl. **Motor development in children: aspects of coordination and control**. Amsterdam: Martinus Nijhoff Publishers, 1986.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **A revista brasileira de educação física e desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da rede municipal de ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência.** 2001. 392 f. Tese (Doutorado) - Curso de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Políticas públicas para a educação física escolar no Brasil durante a ditadura militar: uma só representação?. **Perspectiva**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 151–178, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10212>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO – SEÇÃO ENSINO DEPA (Brasil). Departamento de Educação e Cultura do Exército (org.). **PROJETO PEDAGÓGICO: sistema colégio militar do brasil.** 2. ed. Brasil: Exército Brasileiro, 2021. 93 p. Disponível em: https://www.depa.eb.mil.br/images/ensino/2021/pp_edit.pdf. Acesso em: 04 nov. 2024.

POLEVOY, Georgiy; FUENTES-BARRÍA, Héctor; AGUILERA-EGUÍA, Raúl; SABLIN, Andrew. O IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA NA ATENÇÃO DE ESTUDANTES DE 15 A 16 ANOS. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, [S.L.], v. 30, p. 1-4, 29 maio 2023. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1517-8692202430022022_0430p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbme/a/VkjnTSksWqvWqkFNKxKtCfz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

REDIVO, T. B. A evolução motora e somática de crianças de sete a oito anos de idade praticantes de Educação Física na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Alberto Pasqualini. 2010. 59 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Educação Física) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RINK, Judith. **Teaching physical education: for learning.** 17. ed. New York: McGraw-Hill, 2012. 381 p.
ROGERS, Carl; FREIBERG, Jerome. **Freedom to learn.** 3. ed. New York: Macmillan College Publishing Company, 1996. 406 p.

ROMANELLI, Rosely A.. PEDAGOGIA WALDORF: um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 145-169, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3623/2895>. Acesso em: 02 nov. 2024.

ROSA NETO, Francisco *et al.* ANÁLISE DA CONSISTÊNCIA INTERNA DOS TESTES DE MOTRICIDADE FINA DA EDM - ESCALA DE DESENVOLVIMENTO MOTOR. **Revista da Educação Física da Uem**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 191-197, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/7207/6050>. Acesso em: 11 jun. 2025.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi de. **Gestão do projeto político-pedagógico**: entre corações e mentes. [N.l.]: Moderna, 2004. p. 7-89

SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 42, p. 8-18, ago. 1982.

SCOPEL, Ramilla Recla; SOUZA, Valquíria Conceição; LEMOS, Stela Maris Aguiar. A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR NA AQUISIÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: revisão de literatura. **Cefac**, Minas Gerais, v. 4, n. 14, p. 732-741, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/nmNzvNdp54VRxQP4pqDJRVx/?format=pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024

TANI, Go. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA: 20 anos depois.. **Revista da Educação Física/Uem**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 15 dez. 2008. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v19i3.5022>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>. Acesso em: 22 out. 2024.

TANI, Go. Comportamento Motor e sua relação com a Educação Física. **Brazilian Journal Of Motor Behavior**. São Paulo, p. 20-31. maio 2006. Disponível em: <chrome-native://pdf/link?url=content%3A%2F%2Fmedia%2Fexternal%2Fdownloads%2F100000125>. Acesso em: 21 abr. 2025.

TANI, Go; MEIRA JÚNIOR, Cássio de Miranda; UGRINOWITSCH, Herbert; BENDA, Rodolfo Novellino; CHIVIACOWSKY, Suzete; CORRÊA, Umberto César. Pesquisa na área de comportamento motor: modelos teóricos, métodos de investigação, instrumentos de análise, desafios, tendências e perspectivas. **Revista da Educação Física/Uem**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 1-52, 31 jul. 2010. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v21i3.9254>.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **VEIGA, Ilma Passos da** (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991. 90 p.

APÊNDICE A – TABELA DE DESCRITORES MARCADOS COM CORES

PEDAGOGIA WALDORF

Descritores	Resultados	Contexto
Desenvolvimento motor	0	
Coordenação motora	0	
Habilidade motora	0	
Motricidade	3 (todas dentro do contexto)	<ul style="list-style-type: none"> Os brinquedos, todos de tamanho relativamente grande, levando em consideração a falta natural da motricidade fina, devem ser confeccionados com materiais naturais (madeira, lã, tecidos de algodão, pedras, conchas etc.) e com formas rudimentares, para dar vazão à fantasia. Bolas grandes de borracha e pernas de pau indispensáveis ao desenvolvimento do equilíbrio, das reações rápidas de destreza, da motricidade grossa, também estão presentes. O desenvolvimento e o treino da motricidade fina é um assunto pedagógico geral e não depende de sexo; ele se relaciona com processos neurais, cerebrais.
Coordenação	5 (4 fora do contexto – 1 no contexto do trabalho)	<ul style="list-style-type: none"> Na proposta pedagógica Waldorf, a atividade rítmica com os alunos está a serviço do desenvolvimento da coordenação viso-audio-motora da criança.
Habilidade	24 (15 fora do contexto- 9 no contexto do trabalho)	<ul style="list-style-type: none"> Isso permite desenvolver capacidades básicas como a habilidade manual, o sentido da proporção, a exatidão, além de qualidades como a decisão, a perseverança, entre outras. Assim a eurtmia pretende ser um acompanhante vivo e artístico do ser humano em desenvolvimento, ajudando-o, fortalecendo-o, estimulando-o, tanto no campo de suas habilidades corpóreas como no âmbito de suas vivências e sentimentos, e até mesmo na esfera de seus ideais e normas éticas para a vida. Por isso, as atividades artísticas e práticas são consideradas como equivalentes do ensino cognitivo e da habilidade manual. No 1º ano, a introdução do ensino da flauta tem todo um ritual de cuidado e apreço pelo instrumento, que trabalha a corrente respiratória e desenvolve a habilidade manual e a percepção auditiva, em favor do sentir. Já falamos da habilidade manual ao mencionarmos o ensino de Trabalhos Manuais nos três primeiros anos. Essa habilidade vem agora a ser desenvolvida sob o ponto de vista artesanal. A habilidade corporal é também a meta do ensino de Trabalhos Manuais, do qual participam tanto os meninos como as meninas. O desenvolvimento e o treino da motricidade fina é um assunto pedagógico geral e não depende de sexo; ele se relaciona com processos neurais, cerebrais.

		<ul style="list-style-type: none"> • Aparelhos de ginástica: equilíbrio destreza e habilidade. • Relações entre destrezas e habilidades. • Exercícios de habilidades para treinar os gestos mais sutis, principalmente a diferenciação entre direita e esquerda.
Desenvolvimento	123 (114 fora do contexto - 9 no contexto do trabalho)	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro setênio (0-7anos), a criança emprega todas as suas energias para o desenvolvimento de seu físico. Ela manifesta toda sua volição através de intensa atividade corporal. • DESENVOLVIMENTO FÍSICO (tabela de desenvolvimento físico) • DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E A APRENDIZAGEM (tabela de aprendizagem) • Essa realidade repercute de maneira importante em especial, na primeira infância, e permite observar, à primeira vista, uma marcada aceleração no processo global do desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto físico como no psíquico, originada pela superestimação que produz o meio vital acelerado. • Partimos da hipótese de que os processos vitais se desenvolvem segundo ritmos gerais e particulares, em tempos relativamente prescritos, e de que em cada etapa do desenvolvimento humano amadurecem determinados aspectos do ser, só dificilmente recuperáveis em outra etapa; é por isso que a Pedagogia Waldorf trata com especial cuidado cada momento evolutivo. • Toda a ação pedagógica nas escolas Waldorf está adequada para acompanhar e seguir o nível de maturidade dos alunos e da conformação grupal, isto é, adequada em relação ao tempo de desenvolvimento e crescimento individual, à evolução de cada criança com seu ritmo e características próprias, sem perder de vista o contexto grupal. • Se não usarmos os nossos dedos na infância e na juventude nos tornamos 'cegos dos dedos', essa rica teia nervosa fica empobrecida, o que representa uma enorme perda para o cérebro e lesa o desenvolvimento do indivíduo como um todo. • O ensino de duas línguas estrangeiras nos 1ºs anos do Ensino Fundamental na Pedagogia Waldorf se constitui no instrumento de transmissão das respectivas culturas e atua complementarmente na formação do órgão fonador e desenvolvimento global da criança. • Assim a eurytmia pretende ser um acompanhante vivo e artístico do ser humano em desenvolvimento ajudando-o, fortalecendo-o, estimulando-o, tanto no campo de suas habilidades corpóreas como no âmbito de suas vivências e sentimentos, e até mesmo na esfera de seus ideais e normas éticas para a vida.
Aprendizagem motora	0	

Aprendizagem	49 (0 no contexto do trabalho)	
Motor/motora	15 (14 fora do contexto - 1 no contexto do trabalho)	<ul style="list-style-type: none"> A conquista do controle sobre os movimentos não se dá naturalmente; ela é o resultado de constantes exercícios motores que atuam sobre a formação do sistema nervoso. Uma criança inatva será conseqüentemente desajeitada.
Psicomotricidade	0	
Equilíbrio	15 (13 fora de contexto - 2 no contexto do trabalho)	<ul style="list-style-type: none"> A aquisição da postura ereta e do equilíbrio, que possibilitam o andar, exige um grande esforço. O domínio total sobre os movimentos, inicialmente tão caóticos, necessita de muito tempo.
Esquema corporal	0	
organização espacial	0	
Lateralidade	1 (dentro do contexto)	<ul style="list-style-type: none"> Através de encenações de histórias pertinentes a cada faixa etária, a criança educa e amplia sua fantasia criativa, trabalha de forma lúdica e artística sua lateralidade, sua orientação espacial, a destreza, a musicalidade e a expressividade de seus movimentos.

Categorias encontradas no PPP Waldorf:

- 1- **Motricidade fina, habilidade manual**
- 2- **Equilíbrio**
- 3- **motricidade grossa**
- 4- **atividade rítmica, viso-áudio-motora**
- 5- **habilidades corpóreas, habilidade corporal, destrezas, habilidades e exercícios motores (categoria relativa a qualidade, habilidade dos movimentos)**
- 6- **lateralidade**
- 7- **Aprendizagem (aspectos de desenvolvimento psicossocial e físico em conjunto)**
- 8- **Desenvolvimento, desenvolvimento físico, desenvolvimento humano, crescimento, desenvolvimento global (categoria relativa ao desenvolvimento físico)**

PEDAGOGIA MILITAR

Descritores	Resultados	Contexto
Desenvolvimento motor	0	•
Coordenação motora	0	•
Habilidade motora	0	•
Motricidade	0	•
Coordenação	8 (nenhum no contexto do trabalho)	•
Habilidade	37 (36 fora do contexto - 1 no contexto do trabalho)	<ul style="list-style-type: none"> Desta forma promove a interação das dimensões psicomotora, cognitiva, afetiva, social e física, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento de competências, habilidades, autonomia e cooperação do indivíduo.

Desenvolvimento	54 (51 fora do contexto - 3 no contexto do trabalho)	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte. • Fomentar a valorização do mérito em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, físicas, emocionais e sociais. • Também não pode se esquecer de que, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, nossos alunos passam por uma sensível etapa do desenvolvimento humano: deixam a infância e entram na adolescência; vários teóricos do desenvolvimento humano (Piaget, Vygotsky, Wallon e Erikson, para citar alguns) dissertam sobre as mudanças que se operam nessa etapa de vida das pessoas e que exercem influência em suas trajetórias formativas.
Aprendizagem motora	0	•
Aprendizagem	40 (0 no contexto do trabalho)	•
Motor/motora	3 (2 fora de contexto - 1 no contexto do trabalho)	<ul style="list-style-type: none"> • Dessa breve exposição teórica, percebe-se que o foco do Ensino Fundamental deve, realmente, ser a formação do indivíduo de forma integral, em seus aspectos cognitivos, motores e afetivos, de modo que, no EM, ele possa arregimentar todo o arcabouço formativo que recebeu para focar sua formação (agora cada vez mais intelectual, mas nem por isso menos afetiva) em suas áreas de interesse.
Psicomotricidade	0	•
Equilíbrio	0	•
Esquema corporal	0	•
organização espacial	0	•
Lateralidade	0	•

Categorias encontradas no PPP militar:

1- **psicomotora (aspectos de desenvolvimento psicossocial e físico em conjunto)**

2- **competências, habilidades (categoria relativa a qualidade, habilidade dos movimentos)**

3- **desenvolvimento físico, desenvolvimento humano, motores (categoria relativa ao desenvolvimento físico)**

