

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Carmem Lúcia Caetano de Souza

VAMOS MATRICULAR TAMBÉM O CORPO NA ESCOLA?

Taubaté – SP

2022

Carmem Lúcia Caetano de Souza

VAMOS MATRICULAR TAMBÉM O CORPO NA ESCOLA?

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

Taubaté – SP

2022

Dedico esta pesquisa à minha família, meu esposo Geraldo e meus filhos Gabriel e Daniel,
por compreenderem tão gentilmente minhas ausências ao longo do Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Gratidão... substantivo feminino que significa reconhecimento por um benefício recebido; ação de reconhecer ou de prestar reconhecimento a alguém por algo bom. Devo prestar meu reconhecimento a todos os professores que ministraram disciplinas durante este Mestrado Profissional em Educação, pois me revelaram seu olhar sobre o “ser professor”. Gratidão especial à Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha, sempre pronta a orientar meu percurso no Mestrado. Agradeço ainda à Prefeitura Municipal de São José dos Campos pelo parcial apoio financeiro ao longo de todo o Mestrado Profissional e pelo olhar cuidadoso que sua equipe técnica teve ao aprovar a execução dessa pesquisa no âmbito de sua rede de ensino. E aos membros da Banca Examinadora que emprestaram um novo olhar à minha pesquisa, especialmente ao Professor Dr. Sidinei Pithan da Silva, convidado externo, pela generosidade com que aceitou lançar o seu parecer sobre o meu trabalho e à Professora Dra. Mariana Aranha de Souza pelo debruçar atento e carinhoso.

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

*“A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário as cem existem.”*

(LORIS MALAGUZZI, 2015)

RESUMO

O tema da presente pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. Este trabalho tem como objetivo apreender as significações de gestores e professores da Educação Infantil acerca da importância do corpo na aprendizagem dos educandos. Tem como referencial teórico os princípios da Educação Infantil elencados na BNCC, de corporeidade lançado por João Batista Freire, formação de professores em Roldão, Tardif, Shulman e Hubermann e dança como proposto por Rudolf Laban, além da Psicologia Sócio-Histórica apresentada por Vygotsky. De abordagem qualitativa, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação e teve como participantes dois gestores e quinze docentes de uma escola de Educação Infantil de uma cidade do vale do Paraíba, no Estado de São Paulo. O critério para participação foi a adesão voluntária ao convite realizado. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino, entrevista semiestruturada com os dois gestores, bem como grupo de discussão com os quinze professores da escola, que colaboraram ainda na elaboração de um plano de formação. Os dados foram analisados por meio de cinco núcleos de significação. Tinha-se por hipóteses que alguns compreenderiam a corporeidade num sentido amplo, que modifica e interfere na relação de ensino e aprendizagem e outros que não perceberiam a importância da corporeidade nessa relação. Após a análise dos resultados, constatou-se o quanto docentes e gestores valorizam a corporeidade das crianças dos grupos etários que atendem, mas que, ao mesmo tempo, não se sentem preparados para trabalharem com ela, uma vez que em suas formações, tanto iniciais, quanto continuadas, o tema da corporeidade pouco foi mencionado. Detectou-se ainda que a pandemia de Covid-19 teve reflexos profundos na corporeidade das crianças, deixando-as menos ativas e que a equipe gestora caminha no sentido de valorizar a corporeidade por meio da reorganização dos espaços e ambientes da escola. A partir dos resultados obtidos por esta pesquisa, pretende-se alargar as discussões acerca da corporeidade no ambiente escolar e apresentar um plano de formação que valorize a corporeidade por meio da inclusão da dança como uma importante vertente das múltiplas linguagens tratadas na Educação Infantil, apontando estratégias aos docentes desta etapa da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Corporeidade. Formação de professores. Dança. Educação infantil.

ABSTRACT

The theme of this research is part of the concentration area of analysis and research developed in the Research group named Education: professional development, diversity and methodologies. This work has as objective to assimilate the meanings of managers and teachers of Early Childhood Education about the importance of the body in the learning process of students. Its theoretical framework is the principles of Early Childhood Education listed in the BNCC, corporeality concept featured by João Batista Freire, teacher training in Roldão, Tardif, Shulman and Hubermann and dance as proposed by Rudolf Laban, in addition to Social-Historical Psychology presented by Vygotsky. With a qualitative approach, this study is characterized as an action research and had as participants two managers and fifteen teachers of a kindergarten school at a city in Vale do Paraíba, in the state of São Paulo. The criterion for participation was voluntary adherence to the invitation made. Research instruments used were the analysis of the Political-Pedagogical Project of the educational institution, the semi-structured interview with the managers, as well as a discussion group with the school teachers, who also collaborated in the preparation of the training plan. Data were analyzed using five meaning cores. We hypothesized that some would understand corporeality in a broad sense, which modifies and interferes with the teaching-learning relationship, and others who would not perceive the importance of corporeality in this relationship. As results we discovered how much teachers and managers value the corporeality of children in the age groups they serve, but, at the same time, they do not feel prepared to work with it, since in their training, both initial and continued, the subject of corporeality was barely mentioned. We also detected that the pandemic had a profound impact on the corporeality of children, making them less active and that the management team is moving towards valuing corporeality through the reorganization of spaces and environments in the school. Based on the results obtained by this research, we intend to broaden the discussions about corporeality in the school environment and formalize a proposal valuing corporeality through the inclusion of dance as an important scope of the multiple languages dealt with in Early Childhood Education, pointing out strategies for teachers of this stage of Basic Education.

KEYWORDS: Corporeality. Teacher Training. Dance. Child Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico com a evolução histórica do papel do corpo na Educação	34
Figura 2 – Gráfico com a relação: idade e tempo de docências dos colaboradores	78
Figura 3 – Gráfico com o tempo de atividade na docência	80
Figura 4 – Gráfico de dispersão: tempo de docência X idade	80
Figura 5: Gráfico da relação entre os objetivos e os núcleos de significação	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama de pesquisa nas Bases de Dados do Portal Domínio Público	53
Quadro 2 - Exemplo de pré-indicadores elencados a partir do primeiro encontro do grupo de discussão	69
Quadro 3 -Exemplo de Indicadores gerados a partir do primeiro encontro do grupo de discussão	70
Quadro 4 – Indicadores constituídos a partir dos pré-indicadores e seu código de cores	71
Quadro 5 - Exemplo de construção dos Núcleos de Significação a partir do primeiro encontro do grupo de discussão	73
Quadro 6 – Núcleos de Significação constituídos a partir dos indicadores	75
Quadro 7 - Cronograma do Plano de Formação	122

LISTA DE SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
BII	-	Berçário II (crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses)
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CECOI	-	Centro Comunitário de Convivência Infantil
CEDES	–	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFAM	-	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
EMEI	-	Escola Municipal de Educação Infantil
HTC	-	Hora de Trabalho Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SAMU	-	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SCIELO	–	Scientific Electronic Library Online
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	–	Universidade Federal de Goiânia
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
1 O PONTO DE PARTIDA	20
2 REVISITANDO A LITERATURA.....	28
2.1 UMA REVOADA PELOS SABERES DOCENTES	28
2.2 FILOSOFANDO SOBRE O CORPO.....	31
2.3 A DANÇA NA EDUCAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS.....	35
2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO	42
2.5 A VISÃO INTEGRADORA DE HENRI WALLON:.....	45
2.6 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	47
2.7 ESTUDOS CORRELATOS	54
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	59
3.1 A CONFIGURAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES	68
3.2 A CONSTITUIÇÃO DOS INDICADORES.....	71
3.3. CONSTITUINDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	73
4 APURANDO OS DADOS	78
4.1 QUEM SÃO OS COLABORADORES?.....	78
4.2 REFLEXÕES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL	81
4.3 MERGULHANDO NOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	89
4.3.1. As significações acerca da trajetória formativa do professor	90
4.3.2. As significações acerca do currículo	95
4.3.3 A interferência da organização escolar na corporeidade das crianças	99
4.3.4 A corporeidade revelada na afetividade	105
4.3.5 A corporeidade antes e durante a pandemia	108
4.4 ANÁLISE INTERNÚCLEOS	114
5 PLANO DE FORMAÇÃO.....	117
5.1 A DANÇA É UM DIREITO!.....	117
5.2 EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO NA LINGUAGEM DA DANÇA: UMA PROPOSTA PRÁTICA.....	121
5.2.1 A sensibilização dos professores: por que o corpo se move? (Primeiro item do Plano Formativo).....	124
5.2.2 A observação dos professores: como o corpo se move? (Segundo item do Plano Formativo).....	127
5.2.3 As dinâmicas do movimento: como a dança acontece no corpo? (Terceiro item do Plano Formativo).....	130
5.2.4 Usando a improvisação para compor uma dança: como a dança é composta? (Quarto item do Plano Formativo).....	131

5.2.5 Construindo um plano de trabalho: como posso incluir a dança nos meus planejamentos? (Quinto item do Plano Formativo).....	132
6. PENSAMENTOS FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A	147
APÊNDICE B.....	148
APÊNDICE C	150
APÊNDICE D	154
APÊNDICE E.....	156
ANEXO A.....	158
ANEXO C.....	161
ANEXO D.....	162
ANEXO E.....	163

MEMORIAL

Mister
Encontrar
Memórias que
Organizam e
Revelam a
Identidade, a
Alma
Lançada à aventura de ensinar...

1 *Overture*

Abrindo as cortinas do palco da minha trajetória, para acender gradativamente as luzes da cena, ouço a voz de uma professora e mestra de dança que, na verdade, me sentenciou: "Carminha, você será uma grande professora de dança!" Naquele momento me senti apunhalada, pois, só seria professora porque não teria plenas condições de me tornar uma exímia bailarina. Agora vejo o quão profético e propulsor fora aquele comentário. A partir daí, penetro nesse caminho com idas e vindas, avanços e retrocessos, sucessos e fracassos, mas que me leva à luz, a uma luz forte e quente, um sol que me impulsiona e me motiva diariamente, para também ser luz e voz a outros que, como eu, também se encontram a caminho.

Foi numa praia... acredite, numa praia! Poderia ser num cenário mais inspirador? Estava com a minha família de férias, eu contava com doze anos, quando ouvi minha mãe dizendo: "vou chamá-la aqui". Pronto, já era... Na verdade, uma professora que estava iniciando uma escola de Educação Infantil, precisava de uma auxiliar de sala e, como era no mesmo bairro que o meu, fui trabalhar com crianças no período contrário da escola. Foi como um bichinho que picou e que contaminou...

À época eu estudava em uma escola franciscana, desde meus cinco anos. Era uma aluna aplicada porque gostava de estudar, mas agora, vejo, apreciava também ser reconhecida pelas professoras, pois as admirava. Tive professoras que me marcaram muito. Na verdade, nem sei porquê, mas queria ser como elas!!! Aqui constatamos como o componente emocional afeta diretamente o trabalho docente, como aponta Day (1999, p.86) "os compromissos e ligações emocionais dos professores com os alunos, quer sejam positivos, quer sejam negativos, dão energia e articulam tudo o que eles fazem. Ensinar envolve uma

grande dose de trabalho emocional”. Assim, começa a minha carreira docente, com doze anos, na tentativa de atuar como auxiliar de sala na Educação Infantil.

Contudo, não só esse desejo de fazer o mesmo que as professoras que eu admirava foram determinantes na minha escolha. Em minha família nuclear, pai e mãe, ambos são professores e construíram sua vida e nossa família com essa profissão. Como pode o leitor antecipar, o meu dia-a-dia, desde criança, foi regado por provas, planos de aula, cursos, discussões calorosas, já que meus pais eram professores.

Insta apontar aqui outra vivência pessoal que contribui para a minha identidade profissional desde a infância. Tenho pouca capacidade cardiorrespiratória, diagnosticada na infância como bronquite asmática. Na ocasião, o médico pediatra solicitou que eu fizesse alguma atividade física, preferencialmente natação. Mas, aos cinco anos de idade, eu pedi para estudar balé, não natação. O médico julgou que traria o mesmo benefício e lá fui eu. A escola de dança que ingressei tinha como diretora a figura de uma professora muito emblemática, que também marcou a minha vida. A forma de pensar a arte como libertadora já foi plantada por essa professora.

Contudo, meu contato com a arte não ocorreu apenas aí. Em casa meus pais sempre deram exemplos musicais e literários para mim e meus irmãos. Assim, o viés artístico na forma de me dirigir aos alunos sempre esteve presente em minhas escolhas profissionais.

2 Primeiro Ato

Nessa obra artística em que a vida profissional se mistura à identidade pessoal, chego à formação para o magistério, propriamente dita. Fiz o curso de Magistério em nível médio em uma escola salesiana. Fiquei extremamente feliz ao conseguir uma bolsa de estudos para um colégio com mensalidade tão alta e um ensino considerado de excelência. Contudo, ao mesmo tempo em que o curso foi muito significativo, com disciplinas que me deram uma ampla visão da profissão, foi também um período pessoalmente muito complicado. Eu não tinha nenhum parceiro fora da sala de aula, pois me sentia diferente dos demais pela condição financeira e passava os intervalos de aula na capela, longe de todos. Já em classe eu me dedicava ao máximo e, mais uma vez, conquistei a confiança e admiração dos professores.

Esse período de formação inicial foi de suma importância para a minha profissão. Ao contrário do que alguns autores apontam de que “os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 217), o curso Magistério que frequentei foi de

extrema relevância para rever minhas posições e refletir sobre minha escolha. Duas disciplinas em especial contribuíram para isso: Filosofia da Educação e Psicologia da Educação. A professora de Psicologia da Educação tinha uma estratégia de ensino que foi crucial para minha futura atuação: ela sempre usava exemplos práticos para ilustrar os teóricos que estudávamos. Lembro de que, além dela mesma exemplificar, sempre pedia a nós, alunas, que encontrássemos alguma situação que ajudasse a compreender o conceito em questão. Como eu já havia atuado como auxiliar na Educação Infantil e como já dava aulas de balé clássico desde os catorze anos, eu sempre conseguia perceber os exemplos práticos que ela trazia e eu também partilhava as situações que eu vivia com a turma.

Trago aqui o escólio de Nóvoa, quando nos recorda que “as escolas normais consagraram processos de mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres, tendo sido fundamentais para construir o modelo escolar, para consolidar a escola pública e para produzir a profissão de professor (p.1113, 2017)”. Esse meu curso em nível médio, embora tenha recebido a denominação de Curso Magistério, era correspondente ao antigo Curso Normal. Segundo o autor, a formação inicial deve além de, corroborar com a escolha, acolher o estudante na profissão a fim de prepará-lo adequadamente. Foi justamente o que percebi que esse período da formação me proporcionou. Lembro-me de comentarmos com uma das professoras que a escola em que estávamos nos dava uma formação crítico-reflexiva e que, dentro da mesma instituição, apontávamos vieses no Ensino Fundamental, visão que era fruto da nossa própria formação.

Outra questão importante do curso Magistério que eu procurei fazer florescer em minha profissão foi o trabalho colaborativo. Os professores problematizavam os conteúdos das aulas de forma a nos fazer trabalhar em rede e construirmos juntos, de forma colaborativa, nossos saberes iniciais.

3 Segundo Ato

Chego agora à universidade. Escolhi dois caminhos que, embora diferentes, convergem no meu dia-a-dia. A Pedagogia e a Dança. Desde a adolescência já substituía meus professores nas aulas de balé. Como moro desde a infância num bairro periférico, as crianças do meu entorno me pediam para ensiná-las a dançar porque me viam bailando nos eventos paroquiais. Assim, comecei a dar aulas de dança com catorze anos, mas isso me incomodava muito. Achava que interferir no corpo de crianças com posturas da dança demandava um conhecimento muito maior do que o que eu tinha. Assim, decidi ir para a capital estudar.

Cursava Dança na Faculdade Paulista de Arte em São Paulo de manhã, dava aulas de balé em casa quando chegava em São José e ia para a Faculdade de Pedagogia à noite. Mas tudo era muito difícil financeiramente, pois se tenho uma família de professores, é sabido que no Brasil a remuneração mensal não é alta. Precisei dar um jeito de ajudar, pois os dois cursos eram particulares e minhas aulas de dança mal rendiam para a condução.

Prestei um concurso público para o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, que exigia apenas nível médio. Ah... aqui me desviei do caminho docente, mas também aprendi muito nos dez anos que trabalhei como escrevente-técnico judiciário. Paralelamente me dedicava à formação docente e artística.

Morei e trabalhei em São Paulo, período em que pude recolher muitas contribuições para a formação da minha identidade pessoal e profissional. Percorria todos os teatros, museus e galerias de arte que podia. Frequentava bibliotecas, centros culturais e escolas de dança. Enfim, fui compondo um mosaico precioso, em que cada peça me constituiu em profissional. Foi um período de grande fruição artística e estética.

No curso de Pedagogia, segunda etapa da minha formação inicial docente, tive uma professora de Filosofia da Educação, Ivone Weiss, que me incentivou muito a unir as duas vertentes que pulsavam dentro de mim: a Educação e a Dança. Fiz um trabalho de conclusão de curso, sob a orientação dela, intitulado “o efêmero e o eterno”.

Já na Licenciatura em Dança eu amadureci artisticamente e verdadeiramente me encontrei enquanto arte-educadora, entendendo nessa ocasião, o que a minha antiga professora de dança havia profetizado, conforme mencionei no início.

Quando, após dez anos de Tribunal de Justiça e já com as duas graduações concluídas, pude enfim, realizar o sonho de me tornar regente de sala, fiz concursos públicos para a Educação Básica e me tornei professora do Ensino Fundamental I na Rede Estadual e Professora da Educação Infantil na Rede Municipal. Hoje percebo como cada momento vivido contribuiu com o todo da minha identidade profissional.

Meu ingresso na carreira docente, como vimos, não coincidiu com a entrada no mercado de trabalho. Como eu já me encontrava em uma fase mais madura de vida, não passei por aquele “choque de realidade” que os autores apontam ser comum na maioria dos professores iniciantes: “esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros

tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.” (TARDIF, 2000, p. 226)

Não senti isso porque minha formação inicial me preparou para a realidade do “chão da escola” e também porque, por ter deixado esse desejo adormecido por cerca de dez anos, ao realizá-lo, nenhum entrave representou decepção para mim. Lembro-me de uma estagiária que foi designada para me auxiliar, depois de uma semana que eu havia começado na escola, me perguntar: “Há quanto tempo você está em sala de aula? Tudo parece fluir tão naturalmente pra você...” Aquela fala foi como um bálsamo para a minha alma, pois, se ainda pairasse alguma dúvida na tomada de decisão para dar essa guinada na minha vida profissional, agora tudo fora confirmado!

Conforme classificação de Tardif, esse ingresso na carreira é denominado fase de exploração. É claro que nem tudo foram flores, mas coincidiu também com a realização de outro sonho pessoal: ser mãe. Assim, tudo contribuiu para que essa fase fosse assimilada tranquilamente. A segunda fase, apontada pelo autor, de estabilização, representou mesmo uma consolidação da profissão em minha vida, caracterizada também por uma confiança maior em mim mesma, pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos.

Devo lembrar que, durante todo esse período, seja no Tribunal de Justiça, seja na Educação Formal, nunca deixei de lecionar dança. Depois da conclusão da Licenciatura em Dança, minhas aulas ficaram muito mais seguras e fundamentadas, continuei produzindo espetáculos anuais com os alunos e pesquisando a arte do movimento para as diversas idades.

4 Coda

Para que a minha formação continuada se efetivasse, para além das horas de trabalho coletivo da instituição a que pertencço, fui cursar uma pós-graduação *lato sensu*, na Faculdade de Educação Física de Santo André, chamada de especialização em Dança-Educação. Nessa instituição tive professores que me motivaram a continuar o trabalho de pesquisa após a apresentação da minha monografia de conclusão.

Antes que a rotinização da sala de aula me levasse a um desinvestimento da carreira, como apontam alguns autores, pois “as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos” (TARDIF, 2000, p. 233), mais uma vez busquei uma mudança. Houve uma

oportunidade de fazer um curso interno na Rede Municipal e passar a ingressar no quadro de professores de um novo projeto em implantação, a Sala de Leitura Interativa.

De novo, uma decisão acertada! A possibilidade de aliar minhas duas correntes de vida, ensino e dança, foi concretizada nesse lugar. A Sala de Leitura, na qual atuo até hoje, é um projeto que me permite colocar em prática tudo o que acredito sobre a arte-educação. Após quinze anos na docência, digo com toda segurança que tomei a decisão certa e que posso, com meu trabalho, levar em frente aqueles ideais de início da carreira.

Corroborando com isso, e realizando outro sonho adormecido desde os tempos de São Paulo, ingresso agora no Mestrado Profissional em Educação.

1 O PONTO DE PARTIDA

“Louvai o Senhor em seu santuário, louvai-o em seu majestoso firmamento. Louvai-o ao som da trombeta, louvai-o com a lira e a cítara. Louvai-o com tímpanos e danças, louvai-o com a harpa e a flauta. Tudo o que respira louve o Senhor!”

(Salmo 150)

O tema da presente pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação”, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Foram aplicadas análises realizadas ao longo do Curso de Mestrado e a partir da participação nos grupos de estudo: “Arte-Educação e Criação”, “Pesquisa Colaborativa” e “Psicologia Sócio-Histórica” da Universidade de Taubaté-UNITAU.

A investigação aqui pretendida vai mergulhar no universo da Educação Infantil, sob a lente da Psicologia sócio-histórica, a fim de desvendar o que se pensa sobre a corporeidade na escola, culminando na construção de um Plano de Formação **para** e **com** os professores participantes da pesquisa e atuar incisivamente na realidade escolar.

Desde a minha infância, estive regada por manifestações artísticas em casa. Meu pai tocava piano e minha mãe cantava. Eles estavam sempre envolvidos em situações artísticas na comunidade em que vivíamos. Cresci querendo ser bailarina.... Na escola em que estudei durante todo o ensino Fundamental, incluindo a Educação Infantil, havia espaço para as artes. Contudo, não de maneira muito sistematizada. Os professores, a quem admirava muito, valorizavam nossos trabalhos artísticos, mas não conseguiam nos fazer avançar. Assim, esse distanciamento entre o ensino regular e as manifestações artísticas, que ficavam destinadas apenas a algumas comemorações, sempre me inquietou. Queria ver as escolas equiparando as artes e a educação do movimento aos demais conteúdos curriculares. Essa inquietação

acompanhou toda a minha formação e, partindo da dança, mergulhei na docência, o que me trouxe aqui, até o mestrado.

Antes do florescimento da instituição “escola”, a educação das gerações mais jovens era protagonizada pelos pais e pelas grandes famílias. Já no mundo contemporâneo, a educação formal está totalmente depositada nesta instituição, uma vez que cada vez menos os genitores se responsabilizam pelas novas gerações. Contudo, ela não tem conseguido atingir seu principal objetivo, que é de formar cidadãos produtores de conhecimento e sujeitos da história, livres, integralmente desenvolvidos. Há que se fazer algo pela escola! E ao mesmo tempo, por nossas crianças, que estão ficando cada vez mais automatizadas... Como nos aponta Silva (2015), isso implicaria num empreendimento por parte dos educadores na busca de um novo “espírito científico”, que promovesse a intersecção entre os diversos saberes e conhecimentos, o que só seria possível se a sua formação tanto inicial, quanto continuada, os embasasse.

As artes, conforme proposto na BNCC (2017), bem como a educação do movimento, precisam ocupar espaço significativo em nossas escolas, para que o paradigma tecnicista e mecanicista seja superado e se restabeleça a relação entre o corpo e a mente, entre o sensível e o inteligível e se tornem verdadeiramente vencidas essas dicotomias. Nesse sentido, Silva (2020) nos clarifica a mensagem de Merleau-Ponty ao apontar que “mais que um corpo, somos uma corporeidade viva”, se contrapondo a todo dualismo cartesiano herdado e afirmando que a estética e a arte podem ser um caminho para isso, a medida em que a relação do artista com a obra é diferente da relação do cientista com seu objeto de pesquisa.

Calil (2007), ao tratar da teoria walloniana, assinala a relevância da compreensão da totalidade humana indicando a necessidade de igual consideração entre os aspectos motor, cognitivo e afetivo, superando dicotomias e reconhecendo a propriedade integradora de estudantes e professores em seus processos de aprendizagem. É com o intuito de levar os educadores a refletir acerca da promoção da unidade corpo/mente, perdida ao longo dos tempos, e de “inserir” também o corpo na escola (pois temos a impressão que só a inteligência deveria “sentar” nos bancos escolares), que propomos nesta pesquisa, destacar as proposições da Base Nacional Comum Curricular (2017) relativas à valorização da dança no contexto da Educação Infantil, como parte integrante das múltiplas linguagens.

O ensino da dança nas escolas, conforme proposto por Marques (2011), poderia ser uma ferramenta para a educação do movimento, para a estimulação da criatividade e da descoberta do artista que há em cada criança e, sobretudo, para a aprendizagem dos demais âmbitos do

conhecimento. Como consequência, poder-se-ia ter crianças conscientes de seu corpo e de suas potencialidades, capazes de responder às exigências do mundo com menos violência e mais criticidade. Arroyo (2012, p. 42) destaca: “somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas, aespaciais, atemporais que pouco temos relacionado as possibilidades de aprender com as possibilidades do viver”.

Encontra-se em Gardner (1995) uma sustentação desse posicionamento e questionamento. O autor não só advoga e apresenta as múltiplas inteligências humanas, mas também observa a interação entre elas, esclarecendo que, mesmo na simplicidade de uma ação, são requeridas contribuições de uma gama de inteligências. Portanto, não há como desprezar nenhuma delas. De acordo com o autor, “A dança requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados”. (GARDNER, 1995, p. 30).

Ao integrar o corpo nas atividades escolares por meio da dança, será possível formar crianças com um comportamento mais integrado socialmente, conforme aponta Marques (2011) ao afirmar que, conhecendo e vivenciando as possibilidades de seu corpo, poderão compreender melhor a si mesmas e até acreditar mais em seu potencial. Na verdade, os recursos de ensino e de aprendizagem da dança poderiam contribuir para o desenvolvimento da autoestima daqueles que ainda se encontram em idade escolar. Seu papel na escola seria o de “ajudar o ser humano a achar uma relação corporal com a totalidade da existência” (LABAN, 1990, p.107).

Teoricamente a escola assume a educação do movimento como âmbito de trabalho, haja vista que ela mereceu espaço desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Contudo, há dificuldades para que os professores coloquem em prática essa possibilidade, já que nem sempre ela aparece em sua formação inicial. Vemos que a própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz essa prerrogativa ao afirmar que “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017, p. 190).

À medida que desenvolvemos a consciência de nós mesmos e do ambiente que nos rodeia, acabamos descobrindo que o corpo pode se converter em instrumento sensível da inter-relação entre nosso mundo interior e o mundo exterior, conforme nos aponta Freire (1991). Neste sentido, o objetivo de valorizar a dança no rol das múltiplas linguagens dos

campos de experiências é justamente o de contribuir para que a criança, ao estabelecer uma boa relação com a sua realidade corporal, descubra a totalidade de sua existência.

Marques (2011) indica que a inclusão efetiva da dança como eixo de trabalho das múltiplas linguagens, além de levar o educando a trabalhar o seu corpo e renovar sua energia, poderá estimular seu potencial criativo e aguçar o gosto pela arte. Mas para que isso ocorra, os docentes precisam também ter vivenciado essa experiência...

Neste sentido, Shulman (2016, p. 120) aponta que, “um profissional competente não é apenas alguém inspirado, esclarecido e motivado; ele também deve estar habilitado nas variedades da prática”.

Será que o educador de nosso tempo tem consciência que está colaborando para formar indivíduos que darão continuidade à ideologia instalada, ou ele deseja realmente contribuir com a formação de indivíduos questionadores e sujeitos de sua própria história? Será que queremos crianças com atitudes mecânicas, ou queremos crianças livres e com um corpo vivo e pensante?

Portanto, esta pesquisa traz uma proposta que pode auxiliar na realização dos pressupostos apresentados desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), passando pela Base Nacional Comum Curricular (2017) até os currículos estaduais e regionais, para a área das múltiplas linguagens e tornar-se subsídio ao trabalho corporal-artístico nas escolas, como apoio para os professores da Educação Infantil. Tem ainda o intuito de ser uma fonte de pesquisa para os professores que pretendem proporcionar novos rumos à sua prática docente, construindo um Plano de Formação como alternativa de inclusão da linguagem da dança como objeto de conhecimento das múltiplas linguagens.

Como justificativa para a realização deste estudo, pontuamos que, conforme nos ilumina o Materialismo Histórico-Dialético, oportunamente tratado na revisão de literatura, corpo e mente formam um par dialético que nos proporciona entendermos o ser humano como um todo indivisível. São dois polos diferentes da mesma realidade, em que um não é sem o outro.

Contudo, ao longo da História da civilização ocidental, item que também será abordado mais adiante, vemos essa dicotomia sendo cada vez mais acirrada. Mais recentemente a educação do movimento passou a ser normatizada tanto pela Educação Física, quanto pelas artes, em suas múltiplas linguagens. Contudo, embora a legislação exista, ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras. Um caminho de mediação possível

para promover a interação desses dois polos do par corpo-mente poderia ser a dança, como indicarei ao longo deste trabalho.

Diante desse delineamento, verifica-se que levantar um panorama de significações do corpo na escola de Educação Infantil é necessário e urgente, pois temos poucos estudos nessa área e poucas propostas que se traduzem em ferramentas eficazes para os professores. Podemos inferir ainda que, se tivermos clareza do significado e importância do corpo para a aprendizagem, teremos uma “educação de corpo inteiro” (FREIRE, 1991) que leve o aluno a ter convicção de seu papel na história e tornar-se realmente um cidadão participante.

Com foco nas múltiplas linguagens previstas nos documentos normativos, trazemos a proposta da dança-criativa, como sugerido por Laban (1990), que poderá encorajar a autoexpressão e desencadear a resolução de problemas e não a passividade, já que a dança não é segregadora e todos podem experimentar e pesquisar as potencialidades expressivas de seu corpo.

Assim sendo, pretende-se com esse trabalho apresentar um caminho que mobilize os docentes a realmente incluírem o corpo em suas propostas e para isso trazemos a dança enquanto objeto de conhecimento das múltiplas linguagens, com seus fundamentos e especificidades, para que alcancemos a necessária integralidade dos educandos, compostos por esse par dialético que regem a sua totalidade. É importante despertar o professor para essa possibilidade de trabalhar com a dança desde a Educação Infantil, já que esse nível de ensino é o primeiro que a criança integra ao iniciar a sua trajetória escolar. Para esta faixa etária podemos dizer que tudo é inaugural e que a criança apresenta curiosidade para tudo aprender.

Podemos ainda justificar a necessidade deste estudo uma vez que a rede de ensino que atuamos está elaborando e implantando um novo currículo, que vem sendo estudado desde a aprovação da nova BNCC e do Currículo Paulista e que pretende focalizar toda criança como protagonista de sua aprendizagem e, como tal, potente para aprender.

No tocante à delimitação do estudo, cumpre-nos pontuar que esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de uma cidade do vale do Paraíba paulista. A cidade onde ocorreu o estudo tem um perfil empreendedor peculiar. No início de sua história representou campo de parada para os bandeirantes que transitavam do litoral ao interior desbravando e conhecendo novas terras. Mais tarde passou a ser lugar de escoamento dos produtos agrícolas produzidos nas demais cidades valeparaibanas. Passou para o cenário nacional sendo conhecida por suas características climáticas propícias ao atendimento sanatorial. Iniciou timidamente o processo de

industrialização, mas por estar instalada estrategicamente no eixo Rio-São Paulo, tornou-se um grande polo que exporta tecnologia de ponta ao mundo todo.

A cidade sede da pesquisa atingiu em 2010 a população de 629.921 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE naquele ano. A rede municipal de ensino dispõe de 149 escolas. Destas, 46 são de Ensino Fundamental e 103 de Educação Infantil – sendo 29 unidades infantis pertencentes à rede conveniada. São 61.720 alunos, dos quais 35.836 matriculados no Ensino Fundamental e 25.884 na Educação Infantil.

A rede tem 2.453 professores efetivos. Está sob a responsabilidade da rede municipal a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Neste, o atendimento é compartilhado entre Município e Governo do Estado. Já o Ensino Médio é de competência do Estado e a rede particular atua em todos os níveis. A rede estadual tem 80 escolas e 60.114 alunos, e a particular soma 33.158 estudantes em 85 unidades escolares.

Na unidade escolar eleita para a pesquisa foi verificado o problema pinçado por esse estudo, mais adiante destacado. É uma escola localizada na região periférica da cidade, que conta com 240 alunos e um sistema de atendimento em meio período. Possui o seguimento creche com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e o seguimento pré-escola, atendendo crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, do Berçário I ao Pré II. São cinco salas no período da manhã e outras 5 salas no período contrário. Tem dez professores de sala regular, dois professores de Sala de Leitura Interativa e demais profissionais de apoio.

Nesse ambiente procuraremos investigar junto ao Projeto Político Pedagógico as diretrizes que norteiam as relações entre os atores da escola e qual o significado da corporeidade para eles. Serão entrevistados os componentes da equipe gestora para apreender seus significados acerca do corpo e da educação do movimento e os professores da referida escola serão colaboradores da pesquisa em um grupo de discussão.

Diante do exposto até aqui, chegamos finalmente ao problema da pesquisa. Considerando o cenário que nos apresenta a atualidade e, frente aos documentos que norteiam a Educação Infantil no país, constatou-se o seguinte problema: os docentes ainda não conseguem integrar em sua prática a educação do movimento em suas múltiplas linguagens. Falando especificamente da dança: ela está nos documentos, mas ainda não está na sala de aula. Porém o educador não poderá incluir essa linguagem em seu planejamento sem que ela apareça em sua formação.

Desse modo, podemos nos perguntar: **que significado o “corpo” tem para o educador hoje?** Esse educador consegue perceber que a aprendizagem ocorre **no e com** o “corpo”? A corporeidade aparece como tema de estudo em sua formação inicial e continuada?

Ao investigar as respostas para essas questões, essa pesquisa pretende trazer uma luz para que o professor da Educação Infantil encontre caminhos alternativos em sua trajetória profissional.

Portanto, destacamos como nosso principal objetivo: **aprender as significações de gestores e professores da Educação Infantil acerca da importância do corpo na aprendizagem dos educandos, construindo um plano de formação como proposta de valorização da corporeidade na Educação Infantil com a mediação da dança.**

Como objetivos específicos, pretendemos:

- ✓ Analisar os sentidos e significados atribuídos por professores e gestores da educação Infantil em relação à importância do corpo para a aprendizagem das crianças;
- ✓ Identificar as semelhanças e contradições nos sentidos e significados nas informações fornecidas por professores da educação Infantil quanto à importância do uso do corpo na aprendizagem dos estudantes;
- ✓ Descobrir como os programas de formação de professores abrangem a corporeidade;
- ✓ Investigar como os professores estão sentindo os reflexos da pandemia na corporeidade dos alunos;
- ✓ Verificar quais são as estratégias que a equipe gestora implementa com relação à valorização do corpo na escola de Educação Infantil;
- ✓ Apresentar uma proposta de valorização do corpo na Educação Infantil com a mediação da dança, por meio de um plano de formação.

Para tanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: “Ponto de Partida” (Introdução), “Revisitando a Literatura” (Revisão de Literatura), “Pressupostos Metodológicos” (Metodologia), “Apurando os Dados” (Resultados e Discussão), “Plano de Formação” (Uma Proposta Prática), “Pensamentos Finais” (Conclusão), Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução traz em seu bojo: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre Formação de Professores, uma síntese da visão de corpo na Filosofia e na Educação ao longo do tempo, um panorama da Educação Infantil, além de alguns conceitos dos pensamentos de Henri Wallon, Lev Vygotsky e do Materialismo Histórico-dialético.

A metodologia esclarece acerca de: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta das Informações e Procedimentos para Análise das Informações.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussão com: considerações acerca do objeto de estudo, análise dos núcleos de significação e análise internúcleos.

No último capítulo, como movimento dinâmico de uma pesquisa da práxis, germina uma proposta prática com considerações acerca da linguagem da dança como direito e sobre a educação do movimento na linguagem da dança, trazendo uma construção conjunta com os participantes que culminou em um “Plano de Formação” de professores.

A última seção traz as considerações finais, seguidas das referências e, nos Anexos e Apêndices, constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISITANDO A LITERATURA

“De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser humano carrega dentro de si desde os tempos imemoriais. Antes de polir a pedra, construir o abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar. Assim, das cavernas, à era do computador, a dança fez e continua fazendo história.”

(Maribel Portinari)

A Revisão de Literatura visita a constituição dos Saberes Docentes, bem como o papel do corpo e da dança na Educação ao longo dos tempos. Faz um breve histórico sobre a Educação Infantil e aborda também aspectos dos estudos de Vygotsky acerca da importância do meio para a aprendizagem com as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica e de Henri Wallon ao apontar a relevância da compreensão da totalidade humana nos processos de aprendizagem.

2.1 UMA REVOADA PELOS SABERES DOCENTES

Nesta seção, faremos uma revoada pelos autores que já percorreram os caminhos que aqui também pretendemos trilhar. Se buscamos identificar o que pensam, especialmente os docentes, acerca da corporeidade de seus alunos, podemos nos perguntar: o que compõe os saberes desses professores? Será mesmo correto afirmar que só se aprende o ofício de ser professor na prática?

De acordo com Roldão (2009):

Ensinar consiste em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação (ROLDÃO, 2009, p.14-15).

Ainda de acordo com essa autora, o conceito de ensinar tem uma dupla transitividade, pois o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém. Nesse contexto, vejamos como a profissão de ensinar foi sofrendo modificações e influências ao longo dos tempos.

Segundo Tardif (2013), a profissionalização do ensino passou por três fases, denominadas por ele de “idades do ensino”. Na **idade da vocação**, surgida na Europa concomitantemente ao ensino escolar por volta dos séculos XVI e XVIII, o ensino era concebido como “profissão de fé”, já que *professar* (grifos do autor) é exercer uma atividade em tempo integral, tornando públicas suas convicções por meio da conduta como professor. Como consequência desse período, temos uma pedagogia tradicional, baseada na experiência e na imitação e o professor como referência moral e modelo de virtudes.

Saltando para o século XIX, temos a **idade do ofício**, que representou um avanço, uma vez que a educação se tornou pública e obrigatória. Aqui, o ofício de professor, saído das mãos dos religiosos do período anterior, exige do docente uma formação profissional, aparecem novas propostas pedagógicas para o ensino e o sistema eleva o professor a nível de funcionário público estatutário.

Já ao longo do século XX chega-se na **idade da profissão**, quando houve um crescimento de grupos de especialistas. Damos aqui uma pausa para esclarecer o termo profissão. Martineau (1999), citado por Tardif (2013, p. 558), define profissão como sendo “a existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais”, adquiridos por meio de uma formação universitária específica, legitimados por um grupo corporativo que pressupõe uma ética e uma autonomia profissional. Aqui, pela primeira vez o professor é reconhecido como profissional autônomo.

Contudo, o advento dos grandes sistemas escolares estatizados, burocratizaram a carreira do professor, ao mesmo tempo em que lhe conferiram maior responsabilidade pelo desempenho dos alunos. Na verdade, este ainda se constitui um importante desafio para o professor de nossos tempos: efetivar e conquistar a definitiva transição do ofício à profissionalização, o que requer que os professores sejam considerados especialistas da pedagogia e da aprendizagem e que baseiem suas práticas profissionais em conhecimentos científicos.

E de que conhecimentos estamos falando? De acordo com Tardif (2003, p. 36), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares

e experienciais”. Damos destaque aos saberes experienciais que podem atuar como um filtro, através do qual o docente reflete, seleciona, julga e retraduz os demais saberes, produzindo um saber constituído e validado na prática cotidiana.

Trazemos novamente à baila o pensamento de Roldão (2017), provocando-nos em especial quando o discurso de senso comum “endeusa” a experiência como fonte maior do saber profissional. Segundo a autora, isso só se verifica quando a dita experiência é escrutinada/analísada de forma contínua pelos dispositivos analíticos da prática (e não pela prática *per se*) e, nesse escrutínio, são tidos em conta e questionados pelo profissional.

No que tange à base do conhecimento do professor, tão essencial para o entendimento das significações da corporeidade na escola, trazemos aqui as categorias dispostas por Shulman (2004, p.227). Segundo o autor, o conhecimento próprio da profissão docente pode ser compreendido nas seguintes categorias:

- Conhecimento do **conteúdo**;
- Conhecimento **pedagógico geral**, com especial referência àqueles amplos princípios e estratégias da conduta de sala de aula e organização que parece transcender o assunto da disciplina;
- Conhecimento do **currículo** com particular compreensão dos materiais e programas que servem como “ferramentas de profissão” para os professores;
- Conhecimento do **conteúdo pedagógico, aquele amálgama especial do conteúdo e pedagogia** que é unicamente do domínio dos professores, sua forma especial de entendimento profissional;
- O conhecimento dos **aprendizes e suas características**;
- Conhecimento dos **contextos educacionais**, variando desde o trabalho de grupo ou sala de aula, o governo e as finanças dos distritos escolares, até ao caráter das comunidades e culturas;
- Conhecimento de **fins educacionais, objetivos e valores e seu fundamento histórico e filosófico**.

Shulman (1992) manifestava ainda a necessidade de que os professores construíssem pontes entre esses diversos conhecimentos que estão na base de sua profissão com a apropriação dos conteúdos feita pelos alunos. O autor afirma que:

[...] os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias [...]; compreendendo as variações dos métodos e modelos de

ensino para ajudar os alunos na sua construção do conhecimento; e estando abertos a revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os estudantes. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla de tudo o que foi dito anteriormente, e é principalmente pedagógico (SHULMAN, 1992, p.12).

Diante desse panorama, retoma-se o início dessa seção: para compreendermos o sentido da corporeidade no ambiente escolar há que se entender o conjunto de conhecimentos que são a base da profissão docente. Podemos ainda inferir que, nem só de conhecimentos teóricos, ou só práticos se constitui a profissionalização do professor. Esse par dialético deve ser constantemente mediado pela reflexão, essencial na construção, renovação e desenvolvimento do conhecimento profissional que compreenderá de forma integradora a corporeidade do educando.

Assim, de acordo com Tardif (2002), os saberes são elementos constitutivos da prática docente: os saberes sociais, transformados em saberes escolares, os saberes das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência e os docentes precisam ser exímios articuladores de todos esses saberes em sua prática. Para que isso ocorra, o professor deve assumir seu papel de também produtor de conhecimentos e não apenas de portador e transmissor. No tocante à corporeidade e suas implicações na escola, o docente há que sensibilizar-se e reconhecer sua própria corporeidade para, a partir daí, articular esses saberes em benefício da corporeidade de seus alunos e da comunidade escolar.

2.2 FILOSOFANDO SOBRE O CORPO

Antes de refletirmos acerca do espaço ocupado pelo corpo na escola, ou ainda da importância da inclusão da dança como linguagem curricular, precisamos contextualizar a concepção de corpo no mundo ocidental presente em nossa prática pedagógica, bem como as raízes da dissociação corpo/mente.

Ao transitarmos ao longo da História da Filosofia, logo percebemos que há muitos séculos os estudiosos demonstram esse dualismo com toda uma argumentação filosófica que vai ao encontro do momento histórico que vivenciavam.

Segundo Aranha (1986), já na Grécia antiga, Platão acreditava que a alma se utilizava do invólucro do corpo para se fazer perceber e teria passado por um período de contemplação no mundo das ideias antes de se encarnar, local onde o conhecimento brotava, sem a

contribuição dos sentidos. O corpo, segundo Platão, tinha uma condição inferior, pois era responsável pela corrupção do homem, uma vez que irracional e sexualmente voraz. Assim, a alma poderia se degradar, pois o corpo, embora necessário, seria como uma prisão. Ele, o corpo, perturbaria o conhecimento verdadeiro, já que escravizado pelos sentidos.

É por isso que, naquele momento, o ser humano buscava fortalecer a razão e valorizar a virtude, importantes conceitos para o referido contexto histórico. No entanto, Platão discorria acerca da importância da Educação Física, uma vez que o treinamento do corpo poderia torná-lo forte e “barrar” os impulsos que levavam à decadência moral. Um rigoroso treinamento físico levaria o corpo a uma saúde perfeita, o que permitiria desligar-se dos sentidos e concentrar-se na contemplação.

Dando um grande salto histórico e alcançando a Idade Média, observa-se a dicotomia corpo/alma ainda mais intensa. A descentralização do Império Romano e a transição para o feudalismo impuseram adaptações políticas, econômicas, sociais e morais. O corpo se tornara instrumento do pecado, quando devia ser apenas templo do “Espírito Santo”. Assim, como discorre Aranha (1986), os monges católicos desenvolveram técnicas de purificação do corpo, como formas de afastamento da vida profana e adestramento dos impulsos. A máxima virtude, que aproxima o homem de Deus, poderia ser alcançada através da mortificação da carne, o que levava a Igreja a incentivar práticas como as flagelações, o jejum e a abstinência sexual. A virtude é atributo da alma, enquanto o pecado o é do corpo. É uma volta ao platonismo, à luz dos argumentos de Santo Agostinho, conforme apontado por Aranha (1986).

É claro que, domesticando o corpo dos fiéis, a Igreja teria muito mais ascendência sobre eles e, conseqüentemente, mais poder. Assim pregava que o corpo deveria ser encoberto e maltratado, uma vez que representaria a via do pecado para a humanidade. Daí deduzimos os tabus que envolvem as questões corporais ainda em nossos dias, uma vez que a influência exercida pela Igreja foi profunda e duradoura.

Durante a Idade Média era expressamente proibido pela Igreja a dissecação de cadáveres. Com a ousadia de certos médicos do Renascimento, como por exemplo Vesálio, da Bélgica, partiu-se para um estudo um tanto mais aprofundado do corpo humano, por meio dos cadáveres. A partir daí ocorreram mudanças na concepção de corpo, já que este passou a ser identificado fora do contexto religioso. Lembra Aranha (1986) que a palavra corpo, em latim, significa cadáver. É um novo olhar sobre o mundo, uma consciência mais dessacralizada.

A partir do século XVII, já no contexto da modernidade, o corpo passou a ser objeto da ciência, o que se firmou ainda mais com os estudos de Descartes, que igualavam o corpo a

quaisquer outros objetos científicos e que poderia ser estudado por meio da experiência laboratorial. Todavia, o dualismo permaneceu, uma vez que Descartes acreditava que o ser humano era constituído por duas realidades: uma espiritual, o pensamento; e a outra material, o corpo. Com o advento da Idade Moderna e a concepção do corpo como objeto, o ser humano passou a ser associado à máquina.

Tal pensamento cartesiano põe o corpo no mesmo patamar dos outros componentes da natureza que estão sujeitos às mesmas leis deterministas, tornando o homem não responsável por seu próprio destino. As atividades mentais eram vistas como objeto de reflexão filosófica, e o corpo apenas como objeto de estudo da ciência. O corpo era considerado uma parte do ser humano, formado por partículas organizadas no espaço e tratado como máquina, nos termos dos estudos de Descartes, apontados por Aranha (1986).

Ao longo de doze séculos de história, a palavra corpo passou a designar a parte material e palpável do ser. De acordo com Johnson (1990, p. 20), “Da referência ampla à pessoa como um todo, o corpo foi reduzido a sinônimo de uma pequena parte do que chamamos de humano”.

Desta forma, a tradição filosófica atribuiu valor mínimo à existência corporal. O corpo recebe a alma no nascimento e é deixado para trás com a partida dela. Se a anatomia passou a se desenvolver com o estudo de cadáveres (roubados, de indigentes), aparentemente o corpo, objeto de estudo, pertencia a seres inanimados, sem qualidades subjetivas, as quais eram encontradas apenas nas almas dos observadores.

As críticas ao cartesianismo empírico vieram com o Iluminismo (por volta do século XVIII), um movimento político, econômico, social, intelectual, artístico, que defendeu a ciência e a racionalidade crítica.

Na análise histórica de Aranha (1986), é no século XIX que irão realmente aparecer esforços para superar a oposição corpo-alma, demonstrando que essas partes são integrantes de um mesmo ser indivisível e que não há superioridade de uma sobre a outra.

O corpo deixa de ser apenas uma “coisa”, para fazer parte integrante da totalidade do ser humano, um ser-no-mundo. O movimento humano deixou de ser comparado ao de uma máquina, para ser compreendido como gestos expressivos de alguém que está todo o tempo se comunicando. Assim, **o gesto não é apenas físico, mas dotado de significados da interioridade do ser** (grifos nossos).

Foi Baruch Spinoza, um filósofo holandês do século XVII, que lançou as sementes desse pensamento, ao procurar descobrir o que leva o homem à obediência, impedindo o

exercício da liberdade. Seus estudos demonstraram não haver hierarquia entre corpo e espírito: o corpo e a alma expressam, juntos, a mesma sensação. Segundo Spinoza, citado por Aranha (1986), liberdade é autonomia, e esta não significa livrar-se de paixões. Ao contrário, é ter a capacidade de perceber que somos a causa delas. Corpo e alma se equivalem. Não há hierarquia de um sobre o outro.

Nas palavras do filósofo:

Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz... mas dizem que seria impossível deduzir apenas das leis da Natureza, uma vez considerada exclusivamente como corpórea, as causas das edificações arquitetônicas, da pintura e coisas afins que só a arte humana produz, e que o corpo humano não conseguiria construir nenhum templo se não estivesse determinado e dirigido pela alma, mas eu já mostrei que tais pessoas não sabem de que é capaz o corpo e o que concluir do simples exame da sua natureza... (SPINOZA, *Ética III, Teorema 2, Escólio*)

Já no século XX, a partir dos estudos de Merleau-Ponty, o corpo não está no mesmo patamar dos outros objetos, mas ele representa o próprio “ser-no-mundo”. O corpo não é objeto, mas parte integrante da totalidade do ser humano: “meu corpo não é alguma coisa que eu tenho, mas eu sou meu corpo” (ARANHA, 1986, p. 346).

Ao estabelecer contato com o outro, a pessoa se revela com todas as suas manifestações corporais (atitudes, olhar, gestos). O movimento não é apenas uma forma corporal mecânica, mas um gesto expressivo que remete à interioridade do ser. Assim, nas palavras de Aranha (1986, p. 315), “o corpo é o primeiro momento da experiência humana. E antes de ser um ser que conhece, o sujeito é um ser que vive e sente, que é a maneira de participar, com o corpo, do conjunto da realidade”. Dessa forma, o trabalho, a arte, o amor, são, entre outras, as formas de o homem engajar-se no real.

Como então pode ser definida a “corporeidade”?

A corporeidade nos permite compreender o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É através do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o ser. Assim, a corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto-pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociáveis na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade.

Como nos indicam João e Brito (2004),

Mente e corpo, sensível e inteligível, emoção e razão, espírito e matéria, nesse sentido devem ser religados, amalgamados para constituir unidade, e isso acontece através de árduo e incessante trabalho e, necessariamente, através da corporeidade. (JOÃO e BRITO, 2004, p. 267)

A dança, enquanto linguagem, pode se tornar a mediação desse par dialético do qual pretendemos superar a dicotomia. Ela, a dança, não se limita à tarefa de transmitir mensagens, vestir temas literários ou psicológicos, ou de ilustrar a música. Fala dela mesma, das possibilidades do movimento, contidas no corpo. Um corpo que não está parado no tempo, mas é impregnado pelo meio em que vive: corpo e mundo estão no processo evolutivo da humanidade. Vale lembrar que nesse corpo, como nos diz Johnson (1990, p. 230) “... estamos aprisionados pelas ideologias. Os valores dominantes da nossa cultura insinuam suas maneiras em nossas respostas neuromusculares, formando nossa percepção do mundo”. Assim sendo, a cultura modifica o corpo e este, por sua vez, intervém na cultura.

2.3 A DANÇA NA EDUCAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS

A partir de agora, faremos um sobrevoo pela História da Educação, a fim de destacar a importância que os sistemas de ensino deram à educação do movimento ao longo dos tempos.

A educação do movimento tem demonstrado, através do tempo e das civilizações, que pode atuar como poderoso estímulo à conquista da educação integral. Desde as mais remotas eras, o ser humano tem aprimorado o movimento de forma espontânea e instintiva, por meio de sua atividade cotidiana. Entretanto, o objetivo de buscarmos uma educação do movimento por meio da dança de maneira intencional, seria ainda mais urgente e necessário hoje do que para os povos primitivos, para os quais a dança era uma importante forma de expressão, comunicação e até de educação, muito mais natural e fluída do que para a sociedade atual.

Figura 1 – Gráfico com a evolução histórica do papel do corpo na Educação



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

A **Pré-História** apresentou-se como um período de total integralidade. Conforme relatou Oliveira (1983), todas as atividades humanas durante o período pré-histórico, dependiam dos movimentos. Ao analisarmos a cultura primitiva em qualquer de suas dimensões, vemos a importância das atividades físicas para aqueles povos. O aspecto econômico, por exemplo, quando o ser humano era eminentemente nômade, teve sua base nas atividades de caça e pesca. Posteriormente, com o processo de sedentarização, passaram a dominar a economia as técnicas rudimentares de agricultura e domesticação de animais. Nesse período, uma das atividades físicas mais significativas para o homem foi a dança.

De acordo com Oliveira (1983, p. 8):

Utilizada como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar seus sentimentos, era praticada por todos os povos, desde o paleolítico superior. A dança primitiva não só tinha características eminentemente lúdicas como também caráter ritualístico, com demonstrações de alegria pela caça e pesca feliz ou dramatização de qualquer evento que merecesse destaque, como os nascimentos e funerais.

Os primeiros povos intuíram que o exercício físico dançado, podia levá-los a estados alterados de consciência. Acompanhados por ruídos que tinham por fim exorcizar os maus espíritos, essas danças duravam horas, ou mesmo dias, levando os seus praticantes a acreditar estarem entrando em contato com o poder dos deuses. “As danças representavam um papel fundamental no processo da educação, na medida em que se faziam presentes em todos os ritos que preparavam os jovens para a vida social” (OLIVEIRA, 1983, p. 8).

Este fato evidenciava-se nas danças rituais dos cultos religiosos, pois a religião era a única preocupação sistemática na educação primitiva.

Por apresentar comportamentos que independem do seu estágio cultural, encontra-se também nesse período os jogos simbólicos, outra atividade motora imprescindível no período em questão. Cada vez mais os jogos implicavam em criar uma ordem moral e social. A sociabilidade inerente às atividades lúdicas levava ao aparecimento de uma hierarquia de valores ético-sociais.

Já a **Antiguidade Oriental** é o espaço-tempo em que se revelam registros ímpares do corpo. Com a evolução da produção cultural dos povos, adentrando-nos neste novo período, observamos que os exercícios físicos continuam merecendo o mesmo destaque alcançado na pré-história. Segundo Oliveira (1983), identificam-se aqui finalidades de ordem guerreira, terapêutica, esportiva e educacional, aparecendo sempre a religião como pano de fundo.

Os chineses parecem ter sido os primeiros a racionalizar o movimento humano. Criaram, provavelmente, o mais antigo sistema de ginástica terapêutica de que se tem notícia, que englobava aspectos médicos e religiosos em busca da unidade do ser humano. Foram hábeis praticantes de esgrima, forma de luta que serviu de inspiração para a dança clássica, surgida muito tempo depois, na corte francesa. Podemos observar certo conteúdo ético-pedagógico em seus jogos e danças. Devido à grande valorização do aspecto moralizador, os imperadores chineses usavam a dança para incutir nos súditos os seus valores, garantindo sua soberania (OLIVEIRA, 1983).

A Índia é reconhecida como a nação que conseguiu atingir o maior grau de elevação espiritual em toda a humanidade. Entre suas práticas destaca-se a *yoga*, que procurava integrar o físico, o intelectual e o emocional (observa-se aqui como esses povos das civilizações antigas davam total importância para a educação que alcançasse a integralidade do ser humano). As danças e os jogos também foram muito cultivados, e a sua prática culminava nas pompas religiosas. As danças eram praticadas pelas mulheres que se consagravam aos deuses e viviam ocupadas com as atividades do templo. A dança era sagrada e, juntamente com a palavra, o som e o canto, tinham caráter educativo (OLIVEIRA, 1983).

Como na Índia e na China, no Japão a dança também era uma forma de ligação entre os homens e os deuses. Foram criadas e instituídas pelos sacerdotes e expressavam os mandamentos sagrados. O ideal da dança japonesa era expor a beleza dos anciãos, passando, através da linguagem do corpo, mensagens para educar o seu povo.

Os egípcios, que deixaram o seu registro principalmente através dos murais dos templos, dos monumentos funerários e de sua inconfundível arte, realizavam exercícios físicos aplicados às atividades religiosas, aos trabalhos funerários e à agonística guerreira, estimulados por uma longa guerra de independência, o que os levou a um rigoroso treinamento dos soldados.

O aspecto guerreiro merece uma referência especial, pois, motivado por elementos espirituais, servia também para avaliar o nível de desenvolvimento dos jovens. Vemos sempre danças comemorativas após os combates. Sua dança era também voltada para a adoração, sem preocupação com o aspecto educacional (OLIVEIRA, 1983).

Mergulhando na **Antiguidade Clássica**, vemos desenvolver-se a noção de estética. A civilização grega marca o início de um novo ciclo na História: o descobrimento do valor humano. De acordo com Oliveira (1983, p. 10), “a filosofia pedagógica da educação grega tem o grande mérito de não divorciar a educação do corpo, da educação intelectual e

espiritual. Para Platão, o homem é somente humano quando completo, pois a *paidéia*, o ideal de educação grega, unia a ginástica à música, enquanto cultura espiritual”.

Platão já lembrava que **a arte é um modo de educar** (grifos nossos), conforme nos aponta Oliveira (1986). Não tanto como disciplina de ensino, mas como método de aprendizado de toda e qualquer matéria. Desta forma, seria impressa na criança uma graça e uma harmonia que lhe dariam, não apenas uma postura nobre, mas um caráter nobre; não apenas um corpo grácil, mas também espírito moderado. É por isso que, para Platão, a arte deveria ser a base do sistema educacional, pois ela permite a sensação de prazer, tão importante na aprendizagem.

A educação do povo helênico no período homérico, embora não possuísse uma organização institucionalizada, presumia o ideal da sabedoria e da ação. Ao lado dos exercícios que levavam a um bom desempenho atlético da aristocracia guerreira, havia também os estudos de artes musicais, danças e retórica.

Após o período homérico, aparece o antagonismo entre Esparta e Atenas. Esparta pouco valoriza o aspecto cultural, dando total ênfase à educação física guerreira, com seu caráter eminentemente militar. Já os atenienses eram amantes da cultura, e sua prática corporal subsistiu como meio de formação do ser humano total, não se prestando apenas à preparação para a guerra (OLIVEIRA, 1983). Ainda de acordo com Oliveira (1983, p. 11), “um corpo docente organizado e hierarquizado conduzia administrativa e tecnicamente as atividades dos praticantes”.

O terceiro momento da história grega é marcado pelo fortalecimento da Filosofia e da Pedagogia, e a Educação Física ainda continua a merecer um destaque especial no plano educacional grego.

Porém, a partir daí o declínio da civilização grega refletiu-se em todos os setores da sua cultura. A prática das atividades físicas vai perdendo todo o seu ideal humanista que talvez tenha sido o mais belo exemplo já inscrito na história da educação corporal.

Na **Antiguidade Romana**, vemos “um corpo para a guerra”. Lá todas as realizações culturais estavam marcadas por um espírito eminentemente utilitarista. Conforme nos lembra Oliveira (1983), tudo o que praticavam de atividades físicas nesse período era com finalidades guerreiras. No tocante à educação, os jovens romanos passavam por um adestramento capaz de habilitá-los para o cumprimento de seus ideais expansionistas e do seu compromisso cívico. A ginástica perdeu o sentido do belo, prestando-se apenas para formar um protótipo de virilidade.

Roma possuiu importantes instalações esportivas, dentre elas o anfiteatro, que foi idealizado para abrigar festas populares e religiosas, que aconteciam permeadas de danças. Contudo, com a decadência da civilização romana, houve uma verdadeira catástrofe pedagógica, que esbarrava principalmente no relaxamento dos costumes morais. Têm-se como exemplo referencial as termas, que eram instalações de banhos públicos que já não cumpriam mais suas finalidades higiênicas. A moral romana, que havia repudiado a nudez do atleta grego, permitia, agora, a frequência até de suas crianças nas termas (OLIVEIRA, 1983).

Comumente rotulada de “idade das trevas”, chegamos à **Idade Média**. Do século IV ao século XIV, a humanidade viveu influenciada pelo cristianismo, um período em que o homem procurava redimir-se de pecados anteriores. Afogado em crenças e dogmas religiosos, surge um homem que só era encorajado à conquista da vida celestial. O total descaso pelas coisas materiais estabelecia um absoluto divórcio entre o físico e o intelectual.

Como nos relata Oliveira (1983), a Educação Física foi suprimida do horizonte cultural neste momento histórico. As artes e as ciências decaíram verticalmente, já que estavam relegadas às permissões e proibições dos mosteiros.

Dividindo arbitrariamente a época medieval, temos, na Alta Idade Média, realmente uma grande obscuridade cultural, mas, a Baixa Idade Média é um período que não justifica o rótulo de “idade das trevas”, pois apareceram grandes personalidades iniciando o movimento da escolástica, que muito contribuiu para a criação das Universidades no período seguinte. É dessa época o conceito de educação como disciplina, devido ao monopólio educacional exercido pela Igreja. Os castigos corporais são resultados de um autoritarismo que impede uma efetiva ação pedagógica, como nos aponta Oliveira (1983).

O movimento político-econômico que norteia o período é o feudalismo, e descobrimos que nos feudos são praticadas centenas de jogos infantis e danças, que embora não tenham nenhum incentivo oficial, denotam a irresistível vocação lúdica do ser humano. Porém, já que é uma atividade física que proporciona prazer ao homem, acabou sendo limitada pela Igreja. Ficou somente a dança como divertimento popular.

É justamente aí, como o advento do **Renascimento**, que chegamos a uma codificação da dança. Oliveira (1983) aponta que o Renascimento foi um movimento intelectual, estético e social que se tornou uma reação à decadente estrutura feudal do início do século XIV. Representou uma nova concepção do mundo e do homem, do espírito crítico e da liberdade do ser humano. É o antropocentrismo em oposição ao teocentrismo medieval.

Inspirado nas obras da Antiguidade Clássica, o humanismo renascente voltou a valorizar o belo, resgatando a importância do corpo. A Educação Física volta a ser assunto dos intelectuais, numa tentativa de reintegração do físico e do estético às preocupações educacionais.

Porém, a educação ainda era para as minorias, desfrutada apenas pela burguesia ascendente. Voltada para o ensino superior, foi cultivada principalmente nas cortes. A Educação do corpo é novamente introduzida nesses currículos elitistas, em que, além dos exercícios físicos, a dança constitui-se em prioridade para o ideal da educação cortesã.

De acordo com Bourcier (2001), é nesse momento que Luiz XIV intensifica a arte da dança e passa ele mesmo, o Rei Sol, a ser o maior bailarino e codificador da dança clássica cênica como temos hoje. As festas da corte eram verdadeiros espetáculos de dança, que podiam levar vários dias. Por isso, todos os que na corte viviam precisavam aprender a dançar. O mais curioso é que, essa dança praticada pela nobreza, foi “roubada” das festas camponesas e refinada para poder ser dançada pela corte (BOURCIER, 2001).

Um sem-número de pensadores renascentistas dedicou suas reflexões à importância dos exercícios físicos na escolaridade. Todos foram precursores de uma nova tendência e indicaram a inclusão da ginástica, jogos, esportes e danças nas escolas, conforme apontou Oliveira (1983).

É na Renascença que aparecem os mestres e escolas de dança. E, sob a influência das ideias humanistas, a dança passa a querer expressar o conceito de beleza em que o corpo e o espírito deveriam formar um todo harmonioso.

Com o despontar da **Modernidade** ocorre uma tentativa de educação do movimento. É no século XVIII, na Alemanha, que podemos encontrar a fundação, desde a Grécia Clássica, do primeiro estabelecimento escolar onde a ginástica e as disciplinas intelectuais tinham o mesmo peso. O ensino da dança passou a ser baseado nos princípios da mecânica corporal, o que levou a uma expressão integral do corpo em seu autoconhecimento e autorrealização.

Chegamos à **Contemporaneidade**. O crescimento das cidades e a conseqüente diminuição dos espaços livres, limitavam as possibilidades de cenários apropriados aos exercícios físicos e a procura pela dança. As conseqüências da Revolução Industrial, como a especialização profissional, determinaram a permanência dos trabalhadores numa mesma posição durante longas horas, concorrendo para o aumento dos problemas posturais.

Oliveira (1983) aponta que, na Alemanha, no século XIX, surgiu uma corrente que valorizava a prática da ginástica sendo incluída entre os deveres da vida humana. Os exercícios físicos não eram meios de educação escolar, mas sim de educação do povo. Na corrente nórdica, a ginástica foi incluída obrigatoriamente nas escolas, tanto civis como militares, e tinha principalmente o aspecto corretivo da postura.

Porém, foi na corrente francesa que o Brasil se inspirou. Dominada por militares, a educação do corpo, na França, era baseada na ginástica e sua preocupação básica era “o desenvolvimento da força muscular, não sendo, pois, adequada aos ambientes escolares” (OLIVEIRA, 1983, p. 23). Apesar disso, foi introduzida nas escolas francesas e era ministrada por oficiais do Exército, quase sempre sem formação pedagógica.

A corrente inglesa foi a única que, nesse período, assumiu uma orientação não-ginástica. Concebida para envolver a prática esportiva numa atmosfera pedagógico-social, a escola inglesa incorporou o esporte com uma conotação verdadeiramente educativa.

“Já no século XX, o campo específico da ginástica registra os maiores avanços, recebendo contribuições do teatro, da dança e da música” (OLIVEIRA 1983, p. 24). Os artistas da dança libertaram-se dos modelos impostos e foram estimulados à execução dos movimentos naturais e espontâneos, expressando suas emoções autenticamente.

No Brasil, a educação do corpo também sofreu influências do processo de transplantação cultural que a colonização imprimiu ao país. As atividades físicas dos indígenas eram parecidas com aquelas analisadas na pré-história, já que se encontravam na idade da pedra lascada. Com a vinda dos primeiros negros africanos feitos escravos, chega uma dança recheada de ritual e de luta. Surge a capoeira, como nos lembra Oliveira (1983).

A chegada dos jesuítas corresponde ao início da história oficial da educação brasileira. Nas missões por eles organizadas para “catequizar” os índios havia na parte da manhã um aprendizado intelectual e a tarde era destinada aos exercícios físicos, como forma de liberar as tensões...

Com a instalação da Família Real Portuguesa no Brasil, começa um processo de desenvolvimento cultural, com tendências elitistas. Junto com a corte, veio para cá um certo professor de dança, Beauchamps, que ministrava suas aulas de dança clássica para os membros da nobreza, como parte de sua formação, (OLIVEIRA, 1983).

Foi por volta de 1800 que as aulas de ginástica foram incluídas obrigatoriamente no currículo das escolas primárias por força da legislação (nada se mencionava acerca de aulas de dança nas escolas).

Após a proclamação da República, os esportes foram incluídos no ensino das escolas, mas a educação do corpo ainda continuava seguindo o modelo militar europeu.

Aparece aqui uma importante contradição: nesse período, a Educação Física brasileira era legislada pelo Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos! Na década de 30 passou a ser responsabilidade do Ministério da Justiça, para, somente agora, inserir-se no Ministério da Educação.

A Educação Física, por ocasião do Estado Novo, “passa a servir como instrumento ideológico” (OLIVEIRA, 1983, p. 25), como tudo que pudesse servir ao mesmo fim. Nos centros cívicos escolares a prática da Educação Física e a participação em comemorações e desfiles cívicos eram fundamentais para a solidificação da ditadura instalada. Era uma atividade física mecânica, sendo que a dança não tinha lugar na escola, apenas nos estabelecimentos específicos de dança, fazendo um trabalho de denúncia da ideologia que colocava um véu escuro nos olhos da sociedade brasileira.

No período da ditadura militar, no qual as artes sofreram muito com a castração pela censura, a dança sobreviveu no Brasil com muita pujança, pois os responsáveis pela censura não conheciam a linguagem, tampouco as obras de dança e por isso não possuíam parâmetros para julgá-las (OLIVEIRA, 1983).

Atualmente, percebe-se um culto ao corpo e à busca de um ideal modelo físico, voltado especialmente para as exaustivas atividades nas academias de ginástica. A dança, enquanto forma de expressão dos sentimentos do homem, está reduzida a um pequeno número de artistas que buscam expressar através dela sua visão do mundo. Por isso é importante o resgate da prática da dança, especialmente nas ações pedagógicas, como instrumento de mediação entre o corpo e mente.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO

Após identificarmos o lugar do corpo e da dança ao longo da História, nossa lente nos levará agora à Educação Infantil.

Segundo Bujes (2001, p.14), “o surgimento das instituições de educação infantil relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno entre os séculos XVI e XVII.” Responde às exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e o

desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança regada pela inocência e pela inclinação às más condutas.

Bujes (2001) também afirma que as instituições de educação infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, ou seja, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. Há ainda a necessidade de saída da mulher do núcleo familiar para auxiliar na renda da casa, bem como o caráter ideológico das instituições de educação infantil, como destaca a autora acima mencionada:

[...]as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2001, p.15)

A origem das instituições de atendimento à infância, na Europa, do início até a metade do século XIX, foi marcada por distintas ideias de infância, modelos de organização dos lugares e opiniões sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições.

O jardim de infância foi criado em 1840 na Alemanha, por Froebel, para o atendimento das crianças de 3 a 7 anos, e contrapõe-se às demais instituições por ser detentor exclusivo de uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança. Essa instituição propagou-se intensamente pela Europa a partir de 1870, ainda segundo Bujes (2001).

Kuhlmann Júnior (2001, p.84) esclarece que, em relação à criação dos jardins de infância no Brasil, “as primeiras iniciativas foram do setor privado para o atendimento às crianças da elite”. A difusão das instituições de educação infantil, propagadas pelos modelos europeus e norte-americanos, em especial creches e jardins de infância, acompanham outras iniciativas de regulação da vida social moderna, como a industrialização, urbanização, desenvolvimento científico e tecnológico”.

As primeiras experiências do atendimento em creches no início do século XX revelaram seu caráter assistencial e custodial, voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas. Apresentavam elementos que marcaram por longos anos a história da

instituição na sociedade, como o seu caráter beneficente, a especificidade da faixa etária, a qualidade das mães como pobres e trabalhadoras.

A partir do final da década de 70, a educação de crianças de zero a seis anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, encabeçada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos primeiramente os de oposição à ditadura militar e, posteriormente, aqueles que se instalaram pós-abertura política, realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária, segundo Kuhlmann Júnior (2001).

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. Em seu artigo 7, inciso XXV, do Capítulo dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré-escolas.

Também a inclusão da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, como seção autônoma, foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização da educação do assim chamado nível de ensino. É importante lembrar que, na nova LDB, a educação infantil está presente no capítulo da Educação Básica, isto é, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio, o que aponta para a necessidade de articulação e não de subordinação entre eles. Uma importante marca foi a diferenciação ocorrer pelo uso da palavra educação e não ensino, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária.

Considerando a trajetória das políticas públicas para a infância no Brasil, podemos identificar um processo de reconhecimento de uma nova identidade das creches enquanto instituições de educação infantil. As legislações sobre a infância brasileira ganham nova dimensão com a abertura democrática do país, em especial com o reconhecimento das creches como direito das crianças e das famílias e dever do Estado.

Esse fato expressa a necessidade da garantia dos direitos da infância em instituições pautadas por critérios de qualidade que contemplem as funções do cuidar e do educar. Apesar dos impasses para a efetivação das políticas públicas destinadas à infância, em especial pelas influências da política neoliberal e dos organismos internacionais nas políticas educacionais, o

quadro legal a favor dos direitos da infância assegura a possibilidade de que a educação das crianças seja contemplada no âmbito dos direitos humanos.

A discussão da proposta educativa nas creches requer um verdadeiro respeito aos direitos fundamentais das crianças e às necessidades e especificidades da primeira infância. A proposta de democratização da educação infantil deve romper com os estigmas históricos da creche, determinando uma educação de qualidade a todas as crianças e tornando a infância prioridade no quadro das políticas públicas brasileiras.

Conforme Martins Filho (2005, p.14), o reconhecimento da criança como ator social e cultural possibilita a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos na educação infantil, capazes de romper com a visão abstrata ou romântica da infância, descontextualizada de sua inserção social. Isto implica uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento das potencialidades infantis, na valorização das manifestações das crianças e na gradativa conquista de novas aprendizagens.

A produção cultural, por parte da criança, é concretizada no meio social e cultural no qual ela está inserida, construída nas dimensões relacionais da criança com a criança e da criança com o adulto. A criança é, pois, produto e produtor da cultura. Com isto, tomar a criança como produtora de cultura é “reconhecer suas expressões, nas mais variadas linguagens, como possibilidade de as crianças se introduzirem no mundo, oportunidade que a leve a viver as experiências socioculturais da infância” (MARTINS FILHO, 2005, p.19).

Pensadores como Wallon (1879-1962), Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) também são referências para o trabalho das instituições de educação infantil no século XX. Suas teorias dizem respeito a uma perspectiva interacionista do desenvolvimento e aprendizagem infantil, ou seja, consideram que o desenvolvimento infantil está atrelado aos fatores hereditários e culturais. Embora apresentem divergências em seus postulados, contribuíram para mudanças nas práticas pedagógicas das instituições de educação infantil, especialmente por reconhecerem a criança enquanto ser ativo na produção do conhecimento, destacando a importância do processo de interação social para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano (OLIVEIRA, 2005).

2.5 A VISÃO INTEGRADORA DE HENRI WALLON:

Wallon em suas análises acerca do desenvolvimento dos seres humanos, nos brinda com conceitos e princípios relevantes para o entendimento da totalidade da pessoa e, conseqüentemente, de sua corporeidade. Segundo Calil (2007):

Ao considerar o indivíduo na sua totalidade, isto é, considerar igualmente os aspectos afetivo, cognitivo e motor na constituição do indivíduo, Wallon propõe a superação de uma visão de homem dicotomizada, razão/emoção, permitindo-nos reconhecer a função integradora dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (CALIL, 2007, p. 300)

Wallon (2010) nos lembra que a forma como o ser vivo reage ao meio pode ser percebida em seu movimento, e nisso se distingue dos outros animais. Porém, essa reação não pode ser reduzida às contrações musculares que a produzem ou aos deslocamentos no espaço, é preciso compreender todo o conjunto que a produz. Desse modo, a reação motora pode referir-se a um ato motor propriamente dito ou ainda ao plano da representação e do conhecimento. Podemos exemplificar isso se focalizarmos as reações motoras de um feto no período pré-natal em comparação com as de uma criança que chora para ser amamentada.

Aliás, no tocante aos primeiros anos de vida, lembremo-nos como a criança conhece a si, o outro e seu entorno por meio do movimento. Como destaca o autor, "na criança, é ao movimento que se devem os efeitos correlativamente registráveis do domínio dos diferentes sentidos" (WALLON, 2010, p.139).

A descoberta do mundo pela criança se dá pelo progressivo reconhecimento das coisas segundo o movimento, pela sucessão de três etapas: o espaço bucal, é para a boca que o bebê leva todos os objetos, não para comê-lo, mas para apropriar-se de suas características; o espaço circundante, momento em que as mãos podem seguir uma direção, agarrar, se concentrar; e o espaço de locomoção, ao se tornar capaz de transitar entre as diversas áreas da vida familiar.

A partir daí, dotado de sensação, o aparelho motor se torna capaz de repercutir impressões sonoras ou visuais que lhe sejam familiares, são as imitações que geram novas aprendizagens.

No decorrer do desenvolvimento o gesto extrapola a si mesmo e se transforma em signo. Por exemplo, o movimento se inscreve em rabiscos sobre o papel. Logo depois surge a necessidade de dar aos traços uma significação. Nas palavras de Wallon (2010):

[...] o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido. Eis um fator que não deve ser esquecido na evolução mental da criança. (WALLON, 2010, p. 153)

É aqui que a linguagem se torna preponderante para o conhecimento do mundo. A criança passa a identificar e classificar tópicos qualitativos dos objetos em sua aventura do

conhecer, partindo do aparelho motor. A assimilação subjetiva do objeto ou situação conhecida dá origem ao pensamento.

O autor destaca ainda o papel das emoções nas relações entre vida intelectual e vida social apontando como a coesão de reações, atitudes e sentimentos, geradoras das emoções, são capazes de se realizar em um grupo. É no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontades, interesses, necessidades e motivações ao longo da vida. Calil (2007) destaca que:

É o motor que coloca a pessoa na situação concreta do momento presente, que oferece a estrutura para que as emoções e os sentimentos sejam expressos, que une os indivíduos entre si e que se torna recurso privilegiado para a construção do conhecimento. Sendo assim, o movimento tem extrema importância para a prática docente; é imprescindível para estreitar o relacionamento com os alunos. (CALIL, 2007, p. 309)

Por fim, ainda nas palavras da autora: “O desenvolvimento nunca termina; pelo contrário, a aprendizagem faz com que se aprimorem as diferenças, refina o olhar, sempre levando a desenvolver a unidade entre os domínios que compõem a pessoa”. (CALIL, 2007, p. 310).

2.6 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Assim como as contingências da nossa sociedade nos motivam a realizar essa pesquisa, os problemas vividos por Vygotsky (2001) na Rússia pós-revolucionária, serviram de inspiração para o desenvolvimento da sua teoria acerca do funcionamento intelectual humano à luz do movimento marxista. E é justamente por isso que trazemos à baila esse autor, uma vez que, comprometido com o seu tempo, nos leva a entender o processo do conhecimento.

De acordo com a tradução portuguesa da obra “A Formação Social da Mente”, editada pela Martins Fontes (2000), à época de Vygotsky imperavam os trabalhos de René Descartes, os quais apregoavam que os estudos científicos do homem deveriam restringir-se ao seu corpo físico, uma vez que, à Filosofia cabia o estudo de sua alma.

Como nos lembra Michael Cole na introdução da obra acima referida, Vygotsky (2000, p.10) “procurou uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a

explicação das funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para as ciências naturais”.

Vygotsky (1991) foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, à luz do materialismo histórico-dialético marxista. “Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança”, como nos lembra Cole na obra já mencionada (VYGOTSKY, 1991, p.10).

De acordo com Marx (1982), mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana" (consciência e comportamento). Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Se pensarmos em corpo e mente como dois polos presentes na mesma realidade, formando um par dialético em que um não é sem o outro, no ambiente escolar a dança poderia ser um instrumento mediador, pois ao dialogar com os signos da dança, os educandos teriam a oportunidade de construir novos significados para sua própria existência e se perceberiam protagonistas de sua história.

A análise vigotskiana atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que produz formas fundamentalmente novas de comportamento. Assim, a dança enquanto atividade simbólica (a linguagem corporal) pode gerar novos comportamentos na criança, ao integrar os diversos saberes curriculares.

Segundo Vygotsky (1991, 25), “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”. Até em seus estudos sobre como uma criança desenvolve o processo de escolha, nos aponta a unidade que há no ser, pois é através de uma atividade motora que a criança aprende a tomar decisões e, segundo o autor, esse processo de seleção é revelado no movimento. Assim, afirma que:

O resultado mais notável talvez seja que todo o processo de seleção pela criança é eterno e concentrado na esfera motora, permitindo ao experimentador observar nos movimentos da criança a verdadeira natureza do próprio processo de escolha. A criança realiza sua seleção à medida que desenvolve qualquer um dos movimentos que a escolha requer. (VYGOTSKY, 1991, p. 26)

Seguindo mais adiante no desenvolvimento infantil, constata-se que, para Vygotsky (1991, p. 26), o movimento, que era anteriormente a própria escolha, é usado também para realizar uma operação antecipadamente preparada.

Assim, podemos inferir dos estudos de Vygotsky que a aquisição das funções psicológicas complexas parte de uma resposta **motora** e segue a seguinte sequência: MOVIMENTO – ESCOLHA – PERCEPÇÃO – ATENÇÃO – MEMÓRIA – SIGNIFICAÇÕES (representações simbólicas).

Aparece-nos agora a importância mediadora do “meio”, da cultura, como originária das representações simbólicas.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 30), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico, ou seja, físico-corporal. A isso Vygotsky (1991) nomeou de “história natural dos signos”.

Podemos concluir que o desenvolvimento humano está influenciado por um par dialético constante: o comportamento individual e a cultura, em que um influencia e modifica ou outro e vice-versa.

O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança e esse é o requisito básico do método dialético.

Ainda, segundo Vygotsky (1991, p.31), “numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Mais uma vez vemos a importância do movimento, da força motriz que constitui o processo de “ser humano”.

Se no estudo desse processo de se tornar, de vir a ser, tivermos como pano de fundo o estudo que Vygotsky (1991, p. 58) apontou sobre a zona de desenvolvimento iminente, compreendendo-a como sendo “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”, então podemos confiar que há um potencial em cada criança e que é preciso dar a elas condições plenas de desenvolver tal potência.

Para trazer esse conceito ao sistema escolar, devemos compreender a equação proposta por Vygotsky (1991) ao estudar a criança: uma percepção ocorre na relação objeto/significado, e que, com o passar do tempo, essa relação se inverte.

Essa equação em que a percepção ocorre na relação em que o objeto é o numerador e o significado é o denominador, nos é revelada quando a observamos no brinquedo. O autor em questão refletindo sobre o brinquedo e sua relação com as necessidades da criança afirma:

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1991, p. 67)

É a experiência lúdica, que leva o aprendiz a desejar, a mover-se, a criar e se desenvolver, que a dança pode fazer brotar na escola. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. Voltando ao que dissemos acima, acerca da zona de desenvolvimento iminente, o brinquedo pode criar essa zona de desenvolvimento na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

A própria aquisição da linguagem escrita, que para a criança da Educação Infantil constitui-se numa zona de desenvolvimento iminente, passa pela relação do signo com o movimento. Segundo o autor que temos perseguido desde o início desta seção, “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho” (VYGOTSKY, 1991, p. 71).

Assim como apontado anteriormente na seção que tratou das contribuições de Wallon, para esse autor também existem dois outros domínios onde os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças. Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, Vygotsky (1991) observou que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos, os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual.

A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Desse ponto de vista, o jogo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de "fala" através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. Na opinião do autor, a representação simbólica no brinquedo

é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.

Nesse sentido, entendendo a escrita como o registro codificado da palavra, a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem e funda a sua própria palavra sobre esse mundo. Entende Vygotsky (1991) que o pensamento se realiza na palavra, forma-se na palavra e no discurso.

Pensando na inclusão da linguagem artística da dança na escola e, como a visão de arte deste autor passa pelo crivo da linguagem, o enfoque estético da arte deve ter fundamento psicossocial, isto é, deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural. É isso que o leva a afirmar que “a arte é o social em nós”.

Portanto, Vygotsky (1999) discute a arte como conhecimento, pontuando que:

[...] vai-se tomando consciência cada vez mais clara da ideia segundo a qual a arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto. Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é a teoria do materialismo histórico, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social. (VYGOTSKY, 1991, p.9)

A forma de compreender o real, a existência humana e social, baseada na lógica dialética é o substrato teórico para os estudos de Vygotsky (2000) e também o fio condutor dessa pesquisa.

De acordo com Santa e Baroni (2014, p. 4), “a esse método de análise da realidade, pautado em um constante devir cujas raízes são as condições materiais de existência, convencionou-se chamar de Materialismo Histórico-Dialético”.

O **Materialismo Histórico-Dialético** se opõe à naturalização dos fenômenos sociais e humanos, pois acredita que todo fenômeno humano é social e todo fenômeno social não é natural e sim histórico e não pode ser compreendido senão em sua historicidade (BOCK, 1999).

Para desenvolver essa “nova psicologia”, Vygotsky e seus colaboradores recorreram a algumas categorias metodológicas do Materialismo-Histórico-Dialético, criado por Marx e

Engels, tais como: práxis, totalidade, contradição, historicidade, mediação, entre outras (KUENZER, 1998).

No Materialismo Histórico-Dialético as categorias surgem, tendo como um de seus fins, “analisarem os fenômenos existentes no meio social em suas múltiplas facetas e sua generalidade, tanto na relação homem x natureza, homem x sociedade, como homem x economia” (MARX, 1982, p. 105).

O foco do Materialismo Histórico-Dialético é a compreensão do sujeito histórico e para isso estabelecem-se tais categorias a fim de iluminar a compreensão desse sujeito como síntese histórica do singular e do social e compreender os sentidos e significados da dimensão subjetiva da realidade estudada.

As categorias servem para guiar o processo de apreensão da realidade. Sua utilização tem o objetivo de garantir a apreensão da realidade concreta, para além de sua aparência e de sua imediaticidade. “As categorias exprimem formas de modo de ser, determinações da existência” (MARX, 1902/2012, p. 260/261). Portanto, as categorias são construções teóricas que tem por objetivo permitir que se apreenda o movimento do fenômeno estudado, elas explicitam uma determinada zona do real e carregam a materialidade com suas contradições.

Trabalhar com a dialética é trabalhar com unidades de contrários que englobam a categoria “**contradição**”, ou seja, os contrários apesar de estarem em constante luta, são responsáveis pela produção do novo. Dessa forma, a contradição é o motor do movimento (SANTOS, MIRANDA e MIRANDA, 2007).

Como a dialética parte do movimento e da mudança, utiliza a historicidade do fenômeno para compreender seu processo de constituição. Sendo assim, a categoria “**historicidade**” contribui para a compreensão do movimento dos fenômenos, ou seja, ajuda a compreender como algo passou a ser outro, esclarecem Aguiar e Ozella (2006).

Nessa direção, a interrogativa “o que é” deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou”. (AGUIAR; MACHADO, 2012, p.30).

A historicidade é uma categoria de análise que tem a intencionalidade de explicitar que os fenômenos da realidade não se constituem numa simples sucessão cronológica de fatos, num movimento sem rumo, desgovernado. Pelo contrário, trata-se de um movimento determinado por relações de forças, dialeticamente articuladas, que se constituem no decurso da existência de tal objeto.

A categoria “**mediação**” é outra questão crucial para o Materialismo-Histórico Dialético. Ela possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado. Evita-se, dessa maneira, posições que considerem esses polos como sendo antagônicos ou, ainda, que se tomem um ou outro de forma isolada quando, na verdade, são polos complementares de um mesmo processo (OLIVEIRA, 2005).

Essa categoria não tem a função de apenas ligar dois polos, mas de ser o centro organizador dessa relação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Compreender a relação de mediação entre dois elementos implica entender como cada um deles pode:

De um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (KOSIK, 1976, p.49).

Sendo assim, para compreender as significações dos atores da escola acerca da corporeidade, buscaremos apreender as mediações que a compõem.

Cabe lembrar que dentro da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, “**significações**” são entendidas como a articulação dialética dos sentidos e significados, um par dialético, ou seja, se constituem mutuamente, mas um não é o outro. Para Vygotsky (2001), os significados são produções histórico-culturais que permitem a comunicação por serem mais estáveis e, embora possam se modificar, são passíveis de serem dicionarizados. Já os sentidos são produções singulares e complexas e, portanto, menos estáveis, ou seja, com processo de transformação mais dinâmico e fluído porque se trata da leitura particular e única, embora constituída a partir do significado, que cada indivíduo faz da realidade (VYGOTSKY, 2001).

O significado pode ser entendido como uma generalização ou um conceito. Os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências. Dizem respeito a conteúdos instituídos partilhados socialmente (dicionarizados).

Os sentidos, por sua vez, se referem à articulação particular dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma dada realidade e revelam com mais propriedade a subjetividade. Os sentidos constituem zonas mais fluídas, profundas e instáveis (AGUIAR; OZELLA, 2001).

Assim, sentidos-significados devem ser compreendidos como um par dialético, que compõem uma unidade de contrários. Mas só podemos compreendê-los de modo não dicotomizado, numa relação de constituição mútua, de complementaridade, em que um não é sem o outro.

Portanto, para entender qual o sentido e o significado que a corporeidade assume no ambiente escolar da educação infantil, as categorias historicidade, mediação e significações foram nosso filtro.

2.7 ESTUDOS CORRELATOS

Entre os meses de junho a agosto de 2020 foi realizada uma busca da literatura existente sobre o tema, para fundamentar o presente estudo, nas bases de dados do Portal Domínio Público da Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Para a realização da revisão foram usados os descritores: Educação Infantil, Corporeidade, Formação de professores e Dança em todos os campos. Como filtro, só foram selecionadas publicações com menos de cinco anos e a categoria Educação foi utilizada em todas as pesquisas. Foram encontrados 497 trabalhos entre teses e dissertações. Após a leitura de todos os títulos, selecionou-se os que tinham mais aderência à pesquisa, conforme demonstra o quadro 1:

Quadro 1 – Panorama de pesquisa nas Bases de Dados do Portal Domínio Público

PANORAMA NAS BASES DE DADOS			
BANCO	CAPES	SCIELO	MPE UNITAU
TESES ENCONTRADAS	456	34	07
TESES CORRELATAS	27	10	07
TESES ELEITAS	03	04	02

Fonte: Elaborado pela autora

Observando-se o quadro 1 constata-se que há uma precária quantidade de artigos publicados em educação com os descritores apontados. Os que se assemelham estão sendo utilizados como suporte para o desenvolvimento dessa pesquisa.

As pesquisas elencadas do quadro 1 serviram de base teórica para o desenvolvimento do trabalho, com objetivo de compreender melhor o conhecimento já disponível sobre o tema. Foram escolhidas as publicações que mais se assemelhavam com a presente pesquisa e poderiam trazer contribuições para o estudo.

Dos 456 trabalhos encontrados no portal da base de dados da CAPES com ao menos um dos descritores procurados, 27 apresentaram os mesmos descritores desta pesquisa e 03 títulos foram selecionados:

- a) **“O tempo da infância que dança: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear da Educação Infantil”**, tese de Mestrado de Milene Braga Goettens, da USP, de 2019. A pesquisa teve como objetivo conhecer e investigar as contribuições da dança no contexto da Educação Infantil, no sentido da valorização do direito à educação e às Artes como um de seus fundamentos. As análises dos dados coletados revelaram que as propostas desenvolvidas buscavam experiências corporais diversas, sensíveis e poéticas que provocavam as crianças a criarem soluções no tempo e no espaço. Concluiu-se que a dança pode construir outras referências de tempo e de espaço às infâncias e a sua educação, tempos de percepção dos corpos, de possibilidades de movimentos, de gestualidades, de descobertas, de descolonização da infância, de relações com o pertencimento e com a diversidade cultural, de respeito às manifestações e expressões de meninas e meninos pequenas/os, e de suas professoras;
- b) **“A dialética da dança”**, tese de doutorado de Regiane De Ávila Chagas, da UFG, de 2018. A pesquisa investigou as mediações que vêm se constituindo no processo de produção da dança do modo de produção capitalista. Pelas lentes do materialismo histórico dialético foram abordados tanto os aspectos ontológicos da dança bem como seu desenvolvimento nas formações econômicas pré-capitalistas. A tese central da investigação é a afirmação de que a dança é trabalho humano e, portanto, é uma objetivação humana que se desenvolve e se manifesta sob determinadas condições sociais, sendo que, vem se desenvolvendo na qualidade de mercadoria, onde os fenômenos da alienação, do fetichismo, da reificação e da

indústria da cultura se constituem como as mediações mais determinantes em sua produção;

- c) **“A dança e o processo formativo realizado em espaços escolares e não escolares: sistematização de experiências na perspectiva da educação popular”**, dissertação de Mestrado de Diego Gonçalves da Universidade do Oeste de Santa Catarina, de 2019. O estudo analisou o processo formativo da dança em espaços escolares e não escolares, bem como as contribuições para a formação humana na perspectiva da Educação Popular. Considerou-se que a dança contextualizada, na perspectiva da Educação Popular, representa a esperança e resistência contra concepções de formação na lógica da pedagogia das competências e da educação bancária. Verificou-se que a dança contextualizada seja um instrumento teórico-prático de luta política e pedagógica, que contribui para a indissociabilidade entre Educação Popular e dança-formação. Nessa concepção, autoformação e formação compõem a concepção de dança-contextualizada, contribuindo para a consolidação de experiências de projetos educativos populares consubstanciados na Educação Popular.

No portal da base de dados da SCIELO foram localizados com ao menos um dos descritores procurados, 34 trabalhos. Destes, 10 apresentaram os mesmos descritores da nossa pesquisa e 04 títulos foram selecionados:

- a) **“Na dança e na educação: o círculo como princípio”**, artigo de Luciana Esmeralda Ostetto da Universidade Federal da Santa Catarina, publicado na Revista de Educação da USP, em 2009. Tomando os processos educativo-formativos de educadores como foco mobilizador, o artigo apresenta e discute conteúdos fertilizados no contexto de uma pesquisa de doutorado, realizada com diferentes grupos de educadoras e desenvolvida por meio de "encontros para dançar em roda". Na relação constituída na dança circular, foram identificados alguns núcleos temáticos para a análise. Entre eles, destaca-se a necessidade de contemplar, na jornada de formação, a dimensão estética do professor. Propõe-se uma discussão sobre a necessária circularidade dos processos educativos.
- b) **“Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento”**, artigo de Ida Mara Freire de 2001, publicado na revista CEDES, da UNICAMP. O objetivo do artigo é refletir sobre a Dança-Educação, tendo como cenário uma experiência intercultural envolvendo professores e pesquisadores do Brasil e da

Inglaterra. Apresentou a dança como área de conhecimento, comparando o ensino e a formação de professores nos dois países. Explicitou a relação entre criar, executar e observar como meta para apreciação da dança. Reconheceu seus espaços de aprendizagem como possibilidades de trocas culturais e ressignificação do corpo singular e múltiplo, a partir de abordagens da dança contemporânea.

- c) **“Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo”**, artigo de Marta Thiago Scarpato, da Faculdade Paulista de Arte, publicado na revista CEDES, da UNICAMP em 2001. O artigo discorre sobre a Dança Educativa, desenvolvida em escolas particulares de São Paulo, está inserida na Grade Curricular da Educação Infantil, fundamentada nas ideias convergentes de Rudolf Laban e Célestin Freinet. Os resultados apontam os progressos no desenvolvimento do educando: autonomia corporal e intelectual, socialização, cooperação, responsabilidade e avanço na aprendizagem. Questiona qual o estilo de dança mais apropriado na área da educação e ressalta a necessidade de professores habilitados para desenvolverem trabalhos similares.
- d) **“A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola”**, artigo de Márcia Strazzacappa da UNICAMP, publicado na revista CEDES, da mesma instituição em 2001. O artigo discute que o movimento corporal sempre foi dentro do espaço escolar uma moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. Mas se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduos iremos formar se impedimos sua expressão? Com base nessas reflexões o artigo aborda a questão da introdução da dança no espaço escolar, relatando e refletindo sobre o trabalho que é desenvolvido no curso de Licenciatura em Dança da Unicamp e partilhando das experiências de professores da rede de ensino que fizeram o curso de "atividades corporais artísticas para professores da educação formal" em Tupã (SP).

Já na base de dados do MPE da UNITAU foram localizados 07 trabalhos com ao menos um dos descritores procurados, sendo 02 selecionados:

- a) **“Dança na escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos”**, dissertação de Mestrado de Sandra Maria da Silva Oliveira, da UNITAU, de 2017. A tese pesquisa a dança como prática

educativa para alunos surdos, numa escola pública bilíngue, situada em um município do interior do estado do Rio de Janeiro. O objetivo foi conhecer e analisar as contribuições das aulas de dança no desenvolvimento dos alunos desta escola. O estudo revelou a importância do ensino de arte, por meio da linguagem artística da dança na inclusão e desenvolvimento desses alunos. Verificou-se também a contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal das docentes que ofereceram essa prática nessa escola, quando buscaram formação que não possuíam para interagir com esse aluno surdo. A pesquisa buscou estimular a reflexão sobre as possibilidades da dança com surdos, além de reconhecer a importância da Arte na Educação Inclusiva;

- b) **“O que as crianças da educação infantil dizem sobre a escola: sob a perspectiva do brincar”**, dissertação de Mestrado de Deide Santos Silva, da UNITAU, de 2019. A pesquisa objetiva compreender o que as crianças da Educação Infantil dizem sobre a escola, sob a perspectiva do brincar. Os resultados demonstraram que as crianças gostam da escola, que sentem prazer em retornar no dia seguinte e percebem os espaços como oportunidades para brincar e para construir relações. Verificou-se ainda que as escolas de Educação Infantil precisam estar atentas para a organização do espaço e para o planejamento e ação de propostas educativas que privilegiam as aprendizagens das crianças de acordo com sua faixa etária e que, principalmente, garanta a participação ativa da criança em todos os processos, de modo a considerá-las como sujeito competente, protagonista, criativo, histórico, de direitos, que tem muito a dizer e contribuir.

Estes foram os trabalhos selecionados nas bases de dados acadêmicas, a partir da definição dos descritores mencionados e que também auxiliaram na constituição das análises que se seguirão.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

“Dança é a arte que se despe de implementos para se exprimir. É unicamente o corpo que se dá ao movimento rítmico. Então, neste elemento somático se imprime a pujança da mente e a vitalidade da alma, quando então o ritmo dinâmico sobrepuja, não raro, o ritmo corpóreo e o musical.”

(Alceu Maynard Araújo)

A pesquisa científica requer definições teóricas e metodológicas detalhadas e claras para o pesquisador. Para Marconi e Lakatos (2005, p.83), “o método é conjunto das atividades sistemáticas e racionais que com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Nesta pesquisa assumimos a abordagem qualitativa, que procura responder ao “[...] desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” e que pressupõe “[...] a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Valendo-se da constatação da necessidade de valorização da corporeidade na etapa da Educação Infantil o estudo pode ser considerado uma pesquisa-ação, pois construiu uma proposta de trabalho que pode aprimorar e subsidiar a prática educativa nessa etapa da Educação Básica.

De acordo com Thiollent (2015), esse tipo de abordagem nos leva a equacionar os problemas por meio do levantamento de soluções e propostas de ações para transformação da realidade. O resultado do trabalho será proveniente da troca de saberes entre o pesquisador e os colaboradores. Alterações poderão acontecer no percurso do grupo de discussão durante a Pesquisa-Ação, pois os colaboradores farão parte de um processo que valorizará a sua participação em diversas etapas. Neste sentido, podemos dizer que o estudo se torna também uma pesquisa colaborativa.

Na Pesquisa Colaborativa, os dados são produzidos conforme a investigação é realizada e de forma dialógica. O conhecimento é coproduzido a partir da participação ativa dos colaboradores. Cada partícipe, por meio da interlocução com os outros, aprende mais

sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a vida em geral. Há desenvolvimento da consciência crítica em relação à prática desenvolvida e são produzidas condições de transformação na ação e no pensar sobre a ação. Franco (2016) afirma que a pesquisa-ação pode se tornar uma prática de empoderamento tanto do pesquisador, quanto dos colaboradores e é exatamente isso que se pretende: que todos sintam-se sujeitos históricos e de mudança.

A seguir, passaremos a revelar os **participantes** da pesquisa.

Para identificar os sentidos e os significados atribuídos por professores quanto à corporeidade dos alunos da Educação Infantil, foram convidados a participar da pesquisa todos os educadores da escola escolhida, num total de 21 vinte professores. Esta escola foi selecionada por apresentar uma boa quantidade de professores, estar localizada numa região em que se encontram representantes de várias camadas sociais e por não possuir outros nichos culturais além das escolas e das igrejas.

Do total de 21 professores, 15 aceitaram participar desta pesquisa.

Também participaram desta pesquisa o Diretor e o Orientador Pedagógico da escola.

Os profissionais que aceitaram participar da pesquisa escolheram um codinome para garantir o seu anonimato no estudo. Foi-lhes solicitado que esse codinome fosse escolhido entre o rol de artistas brasileiros a fim de trazer uma poética para a coleta de informações. Os nomes de artistas escolhidos pelos colaboradores foram os seguintes: Alcione, Ana Botafogo, Anita Malfatti, Beatriz Milhazes, Cecília Meireles, Chiquinha Gonzaga, Cora Coralina, Elis Regina, Fernanda Montenegro, Guataçara Monteiro, Ivete Sangalo, Lei Brandão, Lygia Clark, Maria Rita, Marisa Monte, Susana Vieira e Tarsila do Amaral.

Nesta pesquisa foram utilizados como **instrumentos de coleta de dados** análise documental, entrevista semiestruturada, questionário e grupo de discussão.

Com relação à **análise documental**, podemos dizer que, para Oliveira (2007), os documentos são registros escritos que proporcionam informações que visam a compreensão dos fatos, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo.

Por isso a importância, nesta pesquisa, da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de realizar uma leitura analítica, ordenar e resumir as informações contidas na fonte, de forma que estas possibilitem a obtenção de pistas, conforme apontou Oliveira (2007).

A pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico da escola em questão possibilitou ter uma visão acerca da concepção da escola: quanto ao processo de aprendizagem e de ensino; como esta compreende e realiza a formação de professores; qual o papel da corporeidade; como prevê a organização do espaço; e quais as diretrizes curriculares previstas, uma vez que o documento reúne propostas de ação concreta a serem executadas durante determinado período de tempo.

O roteiro elaborado para essa análise encontra-se disponível no Apêndice A.

Com os gestores da Unidade Escolar foi realizada a **entrevista semiestruturada online** (pelo *Google Meet*), para obtenção de informações sobre o que sentem, pensam ou fazem. Esse tipo de instrumento mostra tendências e hábitos de pequenos grupos sociais; com ele pode-se verificar fatos, opiniões e sentimentos, determinar condutas, averiguar planos de ações. Segundo Lakatos e Marconi (2008), a entrevista possui as vantagens de poder ser aplicada em qualquer segmento da população; de fornecer uma amostragem melhor da população geral; ter maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferecer maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permitir obter dados que não se encontram em fontes documentais. Para os autores, a entrevista por ser “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” (p.278), tem como objetivo compreender as perspectivas e vivências dos participantes.

Dessa forma, busca-se compreender, por meio desse instrumento, as significações dos gestores da instituição eleita quanto à corporeidade das crianças na escola.

Em relação à tipologia de entrevistas, foi utilizada a entrevista semiestruturada, por permitir que sua aplicação fosse mais explorada e ampliada pela pesquisadora e ser respondida de maneira informal. As entrevistas foram gravadas e transcritas, analisadas e interpretadas através de núcleos de significação, assim como os grupos de discussão logo mais descritos. Foi preparado um roteiro prévio com dez questões abertas, aplicado individualmente, disponível no Apêndice B.

O roteiro é composto por 5 eixos (de duas questões cada um). No primeiro eixo buscou-se identificar as concepções dos gestores acerca dos processos de aprendizagem e de ensino. No segundo eixo, foram levantados dados de como é realizada a formação continuada dos professores da unidade escolar. No terceiro eixo, baseando-se nas proposições dos autores de referência trazidos para este trabalho, nosso intento foi extrair suas percepções acerca do “lugar” da corporeidade na escola, especialmente de Educação Infantil. O quarto eixo teve

como pauta a importância ou não do espaço físico na instituição que lideram. E por fim, o último eixo identificou o que pensam os gestores sobre o currículo de sua rede e a autonomia que possuem em relação a esse aspecto.

Salienta-se que qualquer que seja o instrumento escolhido, as técnicas adotadas possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados, o que significa que possivelmente apresentará algumas limitações quanto ao “estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional” (GIL, 2002, p. 115). Contudo, no presente caso, entende-se que a entrevista semiestruturada, dentre as demais possibilidades para coleta de dados, se coloca como bastante eficaz “para a obtenção de informações acerca do que a pessoa ‘sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes’” (SELLTIZ, 1968, p. 273 apud GIL, 2002, p. 115).

Outro instrumento utilizado foi o **questionário**. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201), “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo”.

O objetivo da utilização deste instrumento se deu como estratégia de convite e meio de aceitação, para introduzir os partícipes no grupo de discussão. Com um enfoque preparatório, serviu para a tipificação dos colaboradores e para mergulhá-los na temática da discussão. O questionário contou com 05 questões diretas e o TCLE (apêndice C - parte I), enviados por meio do aplicativo digital *Google* formulários.

Na primeira questão, o colaborador que aceitasse participar da pesquisa voluntariamente, deveria apontar o nome de algum artista brasileiro de sua preferência que seria usado como codinome durante as análises. A seguir, apontar sua formação, idade e tempo na docência. As respostas chegavam automaticamente ao pesquisador na medida em que eram enviadas pelos respondentes por meio do *Google* Formulários.

Após a realização das entrevistas e dos encontros do grupo de discussão verificou-se a necessidade e a importância de trazermos a opinião dos participantes para a elaboração do Plano de Formação que será produto técnico desta pesquisa. Para tanto, enviou-se um novo questionário composto por sete questões que seguiram os itens que pretendíamos apontar na proposta de formação de professores, a ser construída de forma colaborativa com os partícipes. Como no questionário anteriormente mencionado, as respostas chegavam

automaticamente ao pesquisador, à medida que eram enviadas pelos respondentes por meio do *Google* Formulários.

Após o recebimento destas considerações o Plano de Formação foi elaborado e novamente devolvido aos colaboradores para seus últimos apontamentos, para só então ser finalizado.

Para o contato direto com os docentes foi eleito como instrumento o **grupo de discussão**. A escolha pela realização do grupo de discussão se deu considerando ser um “instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos” (WELLER, 2006, p.244).

O grupo de discussão pode ser descrito como um método ou instrumento de investigação frequentemente utilizado em pesquisa qualitativa com objetivo de coletar dados por meio da subjetividade da opinião de pessoas com algo em comum, valendo-se de uma reunião envolvendo geralmente cerca de seis a dez participantes e conta com um mediador, que dispendo muitas vezes de um roteiro tem a função de direcionar e estimular a conversa para o foco da questão que se pretende abordar.

Os participantes podem e devem conversar entre si, dar opiniões e concordar ou discordar uns dos outros. As conclusões resultantes dessa interação coletiva possibilitam a compreensão de sentidos e significados por eles construídos após serem reconhecidos, interpretados e analisados à luz de um modelo teórico. O grupo de discussão possibilita aos participantes, além de colocar seu ponto de vista sobre os assuntos abordados, ouvir seus colegas e observar situações por uma ótica diferente.

Ortega (2005) diz que a partir da informação recolhida é possível conhecer aspectos internos da problemática em questão por meio da riqueza das subjetividades partilhadas e percebidas pelo grupo para a construção do seu próprio discurso.

Neste sentido, precisamos de investigações que utilizem o grupo de discussão como técnica para a recolha de informação que se centrem em determinados campos ou âmbitos de aplicação. Por exemplo, centrando-nos no âmbito educativo, o grupo de discussão pode trazer aspectos interessantes se se aplicar ao estudo de problemáticas que se revistam de complexidade, como o estudo das atitudes dos estudantes face a reformas dos planos de estudo, a análise da cultura institucional [...], de problemáticas e/ou necessidades de certos grupos relativa à inserção socioprofissional [...] (ORTEGA, 2005, p; 20).

Desse modo, o grupo de discussão apresentou-se como um potente instrumento para a coleta dos dados, pois revelou as subjetivações dos participantes que possuem uma característica em comum, nesse caso, serem todos docentes na mesma instituição, com o propósito de captar os significados atribuídos por eles sobre determinados conceitos, tal como Aguiar e Ozella (2017, p. 226) nos apontam: “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”.

O grupo de discussão foi norteado por três eixos de proposições disponíveis no Apêndice C.

O primeiro eixo, com questões de aquecimento, teve o objetivo de fomentar a participação imediata de todos, promovendo envolvimento e fluidez na conversação. Trazendo uma questão que remetia à memória e à infância dos colaboradores, permitiu sensibilizá-los para os tópicos subsequentes.

A partir desse mergulho inicial, o segundo eixo já adentrou nas questões em que se pretendia revelar as percepções dos participantes acerca do problema central desta pesquisa.

No terceiro eixo os partícipes tiveram a oportunidade de discorrer acerca de suas significações com relação às questões pertinentes na pesquisa, no tocante ao espaço físico da escola, o currículo e a formação docente.

A seguir, relatamos como foram os **procedimentos para a coleta das informações**.

Por se tratar de um estudo qualitativo com envolvimento de pessoas, anteriormente à aplicação junto aos participantes, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com o objetivo de defender os interesses dos partícipes em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Obteve aprovação nos termos do parecer CAAEE 4.463.042, encontrado no Anexo E.

Antes, porém, do envio ao referido comitê, o projeto foi submetido à análise dos técnicos da Secretaria de Educação do Município em que foi realizada a pesquisa e colhido o “aceite” da Secretária para a realização do estudo em uma de suas unidades de ensino, por meio do “termo de autorização da instituição” (Anexo D).

Passada esta fase inicial, fizemos contato pessoal com os gestores da instituição os quais foram informados e esclarecidos sobre o propósito da pesquisa, mencionando seus riscos e benefícios. Nessa oportunidade, pôde-se apresentar, em linhas gerais, a proposta deste trabalho com o objetivo de sensibilizá-los quanto à participação na pesquisa e convidá-los

para a entrevista semiestruturada. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado por meio de formulário *Google* da *web*, acessível em: <https://forms.gle/FDF7gJJVgB8DtapD8>. Os dois gestores devolveram o formulário aceitando participar da pesquisa. Foram acertados os dias e horários adequados. Realizadas as entrevistas por meio da Plataforma *Google Meet*, com gravação simultânea, conforme roteiro constante no Apêndice B, foram procedidas as necessárias transcrições.

Concomitantemente, buscou-se contato junto aos docentes integrantes da escola selecionada para a pesquisa, com o mesmo objetivo, sendo, porém, diferente apenas o formulário de convite enviado, uma vez que, com estes, foi realizado grupo de discussão. O formulário encontra-se disponível no link: <https://forms.gle/Q3ud37is6CKKvKDq9>, conforme *prints* reproduzidos no Apêndice C. Dos 21 professores que receberam o formulário 15 aceitaram o convite para participar da pesquisa. A partir daí, foi agendado dia e horário adequado para todos. Os encontros se realizaram também pela Plataforma *Google Meet* e foram gravados e devidamente transcritos. Os encontros para o grupo de discussão seguiram o roteiro prévio encontrado no Apêndice C.

Importante ressaltar que foi informado aos participantes que haveria benefícios e riscos decorrentes da participação na pesquisa. Os benefícios consistem nos conhecimentos gerados por meio da pesquisa que poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito à corporeidade das crianças na Educação Infantil. Como benefícios diretos aos participantes apontam-se que, durante a realização da entrevista ou do grupo de discussão, a própria reflexão sobre a sua prática pode trazer-lhe benefícios. Os riscos foram de os participantes sentirem-se desconfortáveis ou emocionalmente abalados em responder alguma pergunta ou mesmo na participação do grupo de discussão. Poderiam sentir-se incomodados com alguma questão ou colocação do grupo.

Assim, para evitar que ocorressem danos aos participantes ficou-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; deixar de responder qualquer pergunta que achasse por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não fossem utilizados. Também, se necessário, em caso de desconforto extremo, ficou-lhes garantido o encaminhamento ao serviço de apoio médico municipal mais próximo do local onde se encontrassem, uma vez que a coleta de dados foi realizada de forma remota.

Todos os convidados foram esclarecidos acerca das consequências de sua participação na pesquisa, facultando-lhes aceite ou recusa voluntários. Ao iniciar os encontros *online*, seja entrevista semiestruturada ou grupo de discussão, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, colhendo o aval ou desistência de participação de cada um dos voluntários. Caso houvesse algum dano ao participante foi garantido ao mesmo, procedimentos que visam à reparação e o direito à indenização.

Não obstante a realização das entrevistas e dos encontros do grupo de discussão foi feita a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, um registro oficial disponível na própria instituição pesquisada. Procederam-se anotações, reflexões e comparações entre os registros e as falas dos partícipes, a fim de verificar como a escola compreende os processos de ensino e aprendizagem, como organiza a formação de professores, os espaços e o currículo da instituição e, principalmente, qual a concepção de corporeidade da escola.

Ao debruçar-se sobre o PPP da instituição selecionada, a pesquisa buscou compreender, para além da aparência, como a escola define e compreende os processos de ensino e aprendizagem, como se revela na prática sua linha de pensamento. Isso foi possível por meio da análise de como a escola compreende e realiza a formação de professores e que lugar essa formação ocupa na instituição.

Tais aspectos se refletem em todas as ações da escola, especialmente na forma como ela organiza o espaço físico, que interfere diretamente na relação dos estudantes com o corpo. Essa questão da corporeidade ficou demonstrada também no arranjo curricular que a escola aponta em seu PPP.

Como mencionado acima, enviou-se novo questionário aos colaboradores a fim de consultá-los quanto à elaboração do Plano de Formação que será apresentado ao final deste trabalho. O formulário encontra-se disponível no link: <https://forms.gle/XPcAntJ7vQo4QFU28>, conforme *prints* reproduzidos no Apêndice D. A partir das respostas apontadas neste instrumento é que foram elaborados os itens da proposta de formação de professores. Dessa forma concluímos a produção dos dados necessários à pesquisa.

Com relação aos **procedimentos para análise das informações**, pontuamos o seguinte: de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss, a palavra análise vem do grego e quer dizer dissolução, desligamento, separação, exame. Assim, a análise é, entre outras coisas, “separação de um todo em seus elementos ou partes componentes” ou “estudo pormenorizado

de cada parte de um todo, para conhecer melhor sua natureza, suas funções, relações, causas etc.”.

A análise dos dados é um procedimento que visa à construção de sentido ao objeto de estudo, a partir de certos indicadores, que através da validação dos mesmos e relacionando-os com conceitos já formados por autores de referência, permitiram novos pontos de vista e possivelmente, no caso desta pesquisa, uma importante contribuição na docência da Educação Básica.

Nesse sentido, com a análise dos dados colhidos durante a pesquisa, buscou-se compreender uma totalidade complexa por meio de um método que explique esse todo, destringendo seus elementos constitutivos, entendendo que esses elementos formam uma unidade na diversidade da totalidade e são indecomponíveis (MAGALHÃES, 2018).

O método empregado nesta pesquisa foi a análise por **Núcleos de Significação**. Essa forma de análise baseia-se no Materialismo Histórico-Dialético que imprime um olhar categorial sobre a realidade. As categorias iluminam a compreensão do sujeito como síntese histórica de mediações para que se possa compreender seus sentidos e significados, as próprias significações (MAGALHÃES, 2018). Nesse tipo de análise, o uso das categorias é essencial para apreendermos os fenômenos em sua amplitude e concretude. Aqui nesta pesquisa foram utilizadas algumas categorias do Materialismo Histórico-Dialético numa articulação dos dados com a realidade, a saber: historicidade, mediação e sentido-significado.

De acordo com Magalhães (2018), para a compreensão do homem e de sua subjetividade precisa-se ter acesso a expressões do ser, objetivações que, como tal, contenham as propriedades do sujeito. A unidade básica para essa análise é a palavra com significado, pois é através dela que o sujeito exprime seu pensamento.

Ainda de acordo com Magalhães (2018), a palavra com significações carrega a historicidade do sujeito e suas contradições, tornando-se se a mediação com o seu pensamento e fazendo importantes revelações ao pesquisador.

Para tanto, seguimos as seguintes etapas:

Aos registros coletados na análise documental, bem como às respostas das entrevistas e as reflexões expressas no grupo de discussão, procedeu-se à leitura estabelecendo-se assim um primeiro contato com os dados recebidos, individualmente, permitindo que se fizesse uma ambientação por parte do pesquisador, constituindo-se um *corpus* para análise.

No próximo momento, foram realizadas novas leituras/audições dos registros, buscando identificar tendências, sequências das interações, temas que se mostraram relevantes para o grupo e gestores entrevistados, posições majoritárias ou experiências singulares que podem ser significativas, de modo que as respostas já fossem percebidas segundo os fundamentos da metodologia apresentada, permitindo que a pesquisadora iniciasse o processo de análise “com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2017, p. 59).

O procedimento metodológico empregado foi organizado nas seguintes etapas:

- análise das respostas e configuração dos pré-indicadores;
- análise dos pré-indicadores e constituição dos indicadores;
- análise dos indicadores e constituição dos núcleos de significação, que compuseram a unidade de análise.

A partir dessas etapas revelaram-se as significações dos colaboradores investigados, bem como a dimensão subjetiva de suas realidades. Os Pré-indicadores aglutinados por semelhança ou contrariedade, apontaram diversos temas, os indicadores. Aguiar e Ozella (2006) nos dizem que os indicadores nos permitem caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Tais autoras apontam que, ao mergulhar no significado, pode-se chegar a zonas mais instáveis, que levariam à compreensão dos sentidos para o investigado. Segundo elas:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305)

Desse modo, partindo-se dos indicadores, foram estruturados os núcleos de significação, permitindo a leitura dos sentidos e significados de professores e gestores acerca do lugar da corporeidade na escola.

Seguiremos com o detalhamento de cada etapa da análise:

3.1 A CONFIGURAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES

Após a realização das coletas previstas e tendo lido por diversas vezes os dados produzidos, passou-se ao que Gil (2002) denominaria de categorização dos dados, sua organização, a fim de permitir ao pesquisador tomar decisões a partir deles, o que “requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa” (GIL, 2002, p. 115).

Preocupou-se em buscar nos registros, respostas e reflexões apresentadas, sinais que evidenciam o posicionamento dos participantes, saindo da “aparência”, do imediato, buscando apreender as mediações sociais que os constituem, ir além do que está explícito para desvendar o que é implícito nas significações dos participantes, como apontou Gil (2002):

Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso, portanto, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 apud GIL, 2002, p. 115)

Sabendo-se que esta “etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2017, p. 61-62), elaborou-se uma categorização das falas procedentes das entrevistas semiestruturadas e do grupo de discussão, organizando “pré-indicadores” para os diversos posicionamentos feitos pelos participantes.

Dessa forma, durante a leitura dos dados coletados no PPP, nas entrevistas semiestruturadas e nos encontros do grupo de discussão, foram destacadas, num primeiro momento, ideias consideradas pela pesquisadora as mais relevantes para o movimento de interpretação da essência das significações, para nos passos subsequentes aglutiná-las por similitude, complementaridade ou contraposição. Como indicam Aguiar *et al* (2017), esse foi um primeiro inventário de informações:

Esses instrumentos não são constituídos de palavras vazias, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa. Vale realçar, contudo, que, sendo o ponto de partida do pesquisador, os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do

material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2017, p. 62)

Nessa tessitura, utilizou-se códigos de cores a fim de iluminar as respostas coletadas de modo que fossem identificados por semelhança.

As expressões dos colaboradores consideradas relevantes compuseram os pré-indicadores, como no exemplo.

Quadro 2 – Exemplo de Pré-indicadores elencados a partir do 1º encontro do grupo de discussão

EIXO DE DISCUSSÃO	PRÉ-INDICADOR
1) Diga o que você se lembra de brincadeiras que envolviam o corpo na sua infância.	GUATAÇARA: Eu já quero começar. Ah! Eu lembro muito da rua, né? Que eu brincava muito na rua... sentava na calçada e jogava Pedrinha... Isso fica gravado porque lá foi onde eu fiz grandes amizades, até hoje eu tenho essas minhas amigas lá da rua... Então, é muito gostoso essa amizade que a gente constrói, né, desde a infância...
2) Comente como é a convivência entre as crianças hoje?	GUATAÇARA: Eu acho que é o espaço, né? Acho que é o espaço mesmo físico das escolas. Por exemplo, a nossa lá para quem conhece é horrorosa! Deus me livre falar, mas é horrroso aquele espaço, não tem jeito de deixar criança ali naquele cimento grosso, principalmente para os pequenos não tem onde correr direito, não tem espaço para correr, não tem espaço e como que faz? Então como que faz? Não tem gramado para criança correr, não tem um espaço emborrachado decente maior para criança correr, para jogar bola, né? E aí você fica preso por que tudo que acontece o professor tem que responder.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

No Quadro 02 pode-se verificar na coluna da esquerda os eixos propostos para discussão e na coluna da direita as colocações acerca da questão apresentada, iluminadas conforme código de cores, já na direção dos indicadores. A pesquisadora buscou caracterizar cada resposta associando com as cores que dariam origem aos indicadores, com base na ideia central a qual se refere, no eixo apresentado. Pode-se perceber que, em alguns pré-indicadores, apareceram mais de uma cor-código nas respostas.

Verifica-se ainda que, com o foco no objetivo da pesquisa, os pré-indicadores foram elencados conforme foram surgindo no decorrer dos eixos do grupo de discussão. No passo seguinte, foram aglutinados por sua similitude, completividade ou divergência, o que dariam origem aos indicadores.

Como aponta os caminhos da pesquisa Sócio-Histórica, quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores possibilitam aprofundar mais o conhecimento sobre as formas de significação do sujeito do que quando analisados isoladamente (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2017, p. 66). Procedeu-se a diversas releituras das respostas apresentadas a fim de encontrar possibilidades de novas interpretações, com vistas a mergulhar na amplitude das respostas nos diferentes eixos propostos para discussão.

Partiu-se para a reunião desses pré-indicadores, os quais foram organizados conforme suas propostas dentro do contexto apresentado, conforme podemos acompanhar a seguir.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DOS INDICADORES

Depois de feita a leitura e caracterização dos pré-indicadores de cada eixo de proposição, tanto dos encontros do grupo de discussão, quanto das entrevistas semiestruturadas, passou-se novamente ao procedimento de releitura e associação pelos critérios já mencionados, reunindo-se as falas correspondentes em torno da temática.

O Quadro 03 exemplifica como foram constituídos os indicadores apresentados.

Quadro 3 – Exemplo de Indicadores gerados a partir do primeiro encontro do grupo de discussão

INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO PARA A CORPOREIDADE	GUATAÇARA: Ah! Eu lembro muito da rua, né? Que eu brincava muito na rua. Hoje em dia infelizmente as crianças não tem essa liberdade de brincar na rua... sentava na calçada e jogava pedrinha. MARISA MONTE: Eu também tive essa experiência maravilhosa de brincadeira de rua...E a rua fervia de criança, a rua da minha casa, a gente subia em árvore, pulava muro...
O DESPONTAR DA AFETIVIDADE A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA	GUATAÇARA: Isso fica gravado porque lá foi onde eu fiz grandes amizades, até hoje eu tenho essas minhas amigas lá da rua...Então, é muito gostoso essa amizade que a gente constrói, né, desde a infância. Então como que é importante para gente. MARISA MONTE: Eu também tive essa experiência maravilhosa de brincadeira de rua... Então, realmente é um prazer falar desse período. Traz à memória, é uma felicidade lembrar disso, é muito bom!

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

O trabalho de aglutinação dos pré-indicadores, exemplificado no Quadro 03, tem como base os conteúdos temáticos centrais apresentados nas reflexões dos colaboradores, levando-se em conta o contexto e a dinâmica em que ocorreram o grupo de discussão e as entrevistas semiestruturadas. Por exemplo: o primeiro indicador (trechos iluminados em azul) reúne as falas que demonstram a percepção dos partícipes quanto ao espaço em que ocorriam as suas próprias brincadeiras de infância. Lembrando-se que essa era uma questão de aquecimento, para mergulhar os professores no contexto da pesquisa.

Dessa forma, quando solicitados que discorressem acerca de suas brincadeiras na infância, os participantes estavam fazendo um retrocesso temporal, permitindo-lhes refletir e se posicionarem de forma mais significativa, dentro de uma abordagem histórico-social, expressando os aspectos afetivos e cognitivos por eles vivenciados e que trazem essa materialidade histórica dos sujeitos participantes, constituindo-se em um primeiro inventário das significações (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2017).

Da mesma maneira procedeu-se com todos os eixos propostos aos colaboradores, de forma a promover a criação dos diversos indicadores, que posteriormente deram origem aos núcleos de significação, conforme será abordado adiante.

Após a realização dos referidos procedimentos, conforme já exemplificado, apresentamos todos os indicadores que foram constituídos, num total de 22:

Quadro 4 - Indicadores constituídos a partir dos pré-indicadores e seu código de cores

INDICADORES	
01	IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO PARA A CORPOREIDADE
02	O RECEIO DOS PROFESSORES QUANTO ÀS CRIANÇAS SE MACHUCAREM NA ESCOLA
03	A SUPERVISÃO CONSTANTE DO ADULTO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
04	<u>A INTERFERÊNCIA DA GESTÃO DA ESCOLA NA RELAÇÃO CRIANÇA/CORPO</u>
05	O DESPONTAR DA AFETIVIDADE A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA
06	A NECESSIDADE DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO PARA A CRIANÇA

07	SENTIMENTO DE GRATIDÃO A PARTIR DE BOAS EXPERIÊNCIAS MOTORAS
08	A SIGNIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO CORPO DOS DISCENTES
09	A INTERFERÊNCIA DA PANDEMIA NA CORPOREIDADE DAS CRIANÇAS
10	AS RELAÇÕES DO GÊNERO NA INFÂNCIA
11	COMO A PASSAGEM DO TEMPO É SENTIDA NA ESCOLA
12	A SIGNIFICAÇÃO DA FAMÍLIA E/OU COMUNIDADE QUANTO ÀS QUESTÕES CORPORAIS
13	A INTERAÇÃO ENTRE PARES COMO CONDIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM
14	ESCUITA DO OUTRO
15	PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
16	RIGIDEZ X FLEXIBILIDADE NO DIA A DIA DA ESCOLA
17	AS DIRETRIZES DO CURRÍCULO
18	DESCONTINUIDADE ENTRE OS NÍVEIS (pré-escola x ensino fundamental)
19	FORMAÇÃO DOCENTE
20	O CONCEITO DE APRENDIZAGEM
21	O ENSINO
22	PLANO DE FORMAÇÃO

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

3.3. CONSTITUINDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Procedemos à elaboração dos núcleos de significação com base nos critérios de semelhança, complementaridade ou divergência desses indicadores, “resultado de um

processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2017, p. 62).

Os núcleos de significação aparecem com a articulação dos indicadores e seus conteúdos presentes nos diferentes eixos propostos, cabendo ao pesquisador, o que é de suma importância, levar em consideração o território social em que as relações histórico-sociais dos participantes da pesquisa estão inseridas (SOARES, 2006).

Partindo da trajetória relatada: as falas dos colaboradores originaram os pré-indicadores, que por sua vez articularam-se em indicadores, chegou-se à constituição dos núcleos de significação, conforme exemplificado através do Quadro 05:

Quadro 5 – Exemplo de construção dos Núcleos de Significação a partir do primeiro encontro do grupo de discussão

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
A INTERFERÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA CORPOREIDADE DAS CRIANÇAS	IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO PARA A CORPOREIDADE
	O RECEIO DOS PROFESSORES QUANTO ÀS CRIANÇAS SE MACHUCAREM NA ESCOLA
	A SUPERVISÃO CONSTANTE DO ADULTO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
	A INTERFERÊNCIA DA GESTÃO DA ESCOLA NA RELAÇÃO CRIANÇA/CORPO

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Diante do que revela o quadro 05, os núcleos de significação resultantes têm a função de expressar os pontos centrais e fundamentais que permitirão a aproximação das significações dos docentes e gestores da instituição pesquisada em relação à corporeidade das crianças nas escolas de Educação Infantil. Como apontam Aguiar, *et al* (2017):

Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa desta proposta metodológica, a construção dos núcleos de significação. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2017, p. 68-69)

Assim, a partir da constituição desses núcleos de significação, procurou-se avançar da compreensão do significado (visão empírica) para uma visão do sentido (visão concreta da realidade) atribuída pelo sujeito. Para isso é necessário aprimorar o olhar do pesquisador não apenas para a descrição das formas de significação do sujeito, mas sim, e principalmente, para descobrir as distinções que as formam (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015). Atento às multideterminações dos partícipes é factível ao pesquisador localizar contradições e convicções em suas falas reveladas ao grupo de discussão ou na entrevista. Neste sentido,

É somente nas relações sociais e, portanto, humanas, que a contradição se constitui, de modo que, para explicitar a negação de um fato como fenômeno aparente e, assim, a abstração de suas multideterminações, exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao todo social para que não se distancie da conjuntura da realidade. (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p. 73)

Podemos apreender as significações a partir de uma compreensão dialética das relações parte/todo que constituem a realidade dos docentes e gestores aqui investigados, tais como, por exemplo, os aspectos institucionais de sua rede de atuação, a sua formação profissional inicial e continuada, suas condições de trabalho e tantos outros que irão compor essa articulação, num amplo conjunto de elementos objetivos e subjetivos que contribuem para esse movimento.

Como no lembram Aguiar, Soares e Machado (2015):

[...] é essa compreensão, portanto, que implica o uso dos núcleos de significação não de modo reduzido a uma técnica, mas um procedimento que, considerando as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua, apresenta possibilidades de alcançar, por meio da análise e da interpretação, o processo de constituição de significações. (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p. 74)

Conforme demonstrado acima, partiu-se da leitura do material constituído da aglutinação dos indicadores e seus conteúdos, para uma articulação que proporcionou a organização dos núcleos de significação e sua subsequente nomeação.

Após o processo de análise dos indicadores, foram constituídos sete núcleos de significação a partir dos indicadores apresentados.

Quadro 6 – Núcleos de significação constituídos a partir dos indicadores

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
A INTERFERÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA CORPOREIDADE DAS CRIANÇAS	IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO PARA A CORPOREIDADE
	O RECEIO DOS PROFESSORES QUANTO ÀS CRIANÇAS SE MACHUCAREM NA ESCOLA
	A SUPERVISÃO CONSTANTE DO ADULTO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
	A INTERFERÊNCIA DA GESTÃO DA ESCOLA NA RELAÇÃO CRIANÇA/CORPO
A CORPOREIDADE REVELADA NA AFETIVIDADE	O DESPONTAR DA AFETIVIDADE A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA
	A NECESSIDADE DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO PARA A CRIANÇA
	SENTIMENTO DE GRATIDÃO A PARTIR DE BOAS EXPERIÊNCIAS MOTORAS
A CORPOREIDADE ANTES E DURANTE A PANDEMIA	A PERCEÇÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO CORPO DOS DISCENTES
	A INTERFERÊNCIA DA PANDEMIA NA CORPOREIDADE DAS CRIANÇAS
SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO	PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
	RIGIDEZ X FLEXIBILIDADE NO DIA A DIA DA ESCOLA
	AS DIRETRIZES DO CURRÍCULO
	DESCONTINUIDADE ENTRE OS NÍVEIS (pré-escola x ensino fundamental)
	FORMAÇÃO DOCENTE
	O CONCEITO DE APRENDIZAGEM

SIGNIFICAÇÕES ACERCA DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PROFESSOR	O ENSINO
	PLANO DE FORMAÇÃO

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231)

A análise se inicia por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 231)

Por se entender que as falas reveladas “são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos” e que “são elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.311), que articulamos os núcleos de significação constituídos na busca da compreensão dos sentidos, sem deixar de considerar as particularidades dos participantes e as necessidades por eles apresentadas e identificadas a partir dos indicadores propostos.

Comprendemos assim, que o sentido é composto por uma série de fatores que atravessam as pessoas durante as atividades vivenciadas no decorrer de sua trajetória de vida, contribuindo para sua construção subjetiva (social, histórica e singular) que se constitui a partir dessa “experienciação”, na atividade significada (GONZÁLEZ REY, 2005), conforme será demonstrado no item 4 deste trabalho, em Resultados e Discussão.

Após ter demonstrado como foram os procedimentos da análise dos dados desta pesquisa (já que a apreensão objetiva da realidade subjetiva dos colabores por meio dos núcleos de significação não se trata de uma técnica, mas de procedimentos de análise), apresenta-se, a partir de agora os resultados da investigação realizada colaborativamente junto aos partícipes.

4 APURANDO OS DADOS

“Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilo, onde tudo por ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.”

(Calvino)

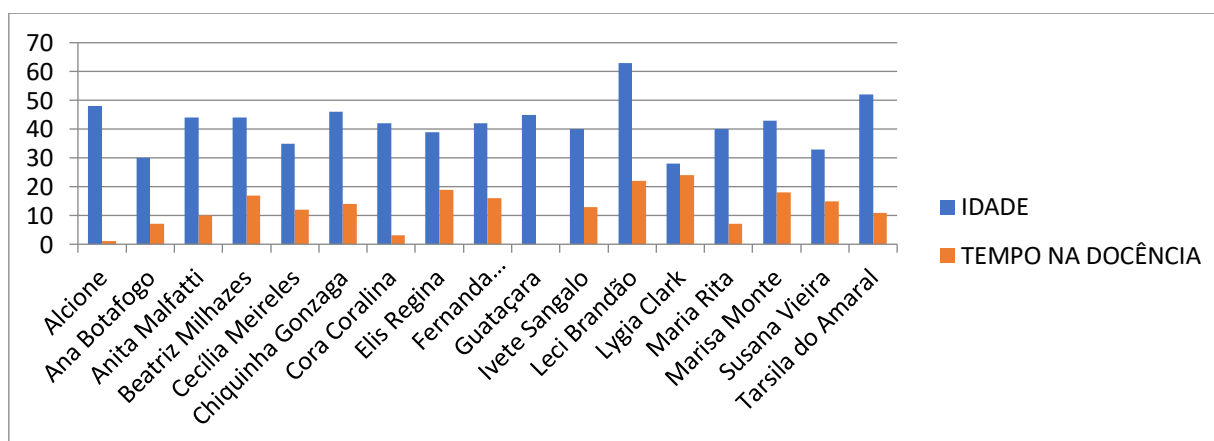
Diante do que foi observado ao longo deste trabalho, partindo-se dos referenciais aqui abordados, tanto na fundamentação da temática quanto na metodologia aplicada e após terem sido feitas as leituras e releituras das informações obtidas, chega-se às considerações que, diante da dialeticidade do problema investigado, podem ser transitórias.

4.1 QUEM SÃO OS COLABORADORES?

A população investigada nesta pesquisa constituiu-se de 15 docentes que lecionam na mesma escola de Educação Infantil e os 2 gestores da instituição. Todos são do sexo feminino e suas idades variam entre 28 e 63 anos. Todo o conjunto tem, ao menos, habilitação em Pedagogia, além de habilitações complementares afins da Educação.

Quanto ao tempo de atuação na docência, a pesquisa evidenciou períodos que variam entre 01 a 32 anos, como verifica-se no panorama da figura 2.

Figura 2 – Gráfico com a relação: idade com o tempo de docência dos colaboradores



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Como observa-se no gráfico acima, iniciante, com até 2 anos no magistério, havia apenas um participante. Nesse caso, identifica-se o que Huberman (1992) apontaria como sendo o período de “entrada” na carreira (ou “tateamento”), quando o sentimento de sobrevivência e descobertas se fazem presentes, podendo ocorrer o choque de realidades que, em face aos desafios da docência, se configuram como possíveis fatores desestimuladores, enquanto que, por outro lado, o entusiasmo pela atividade desempenhada em meio à comunidade acadêmica (status) docente se apresenta como fator motivador, dentre outros.

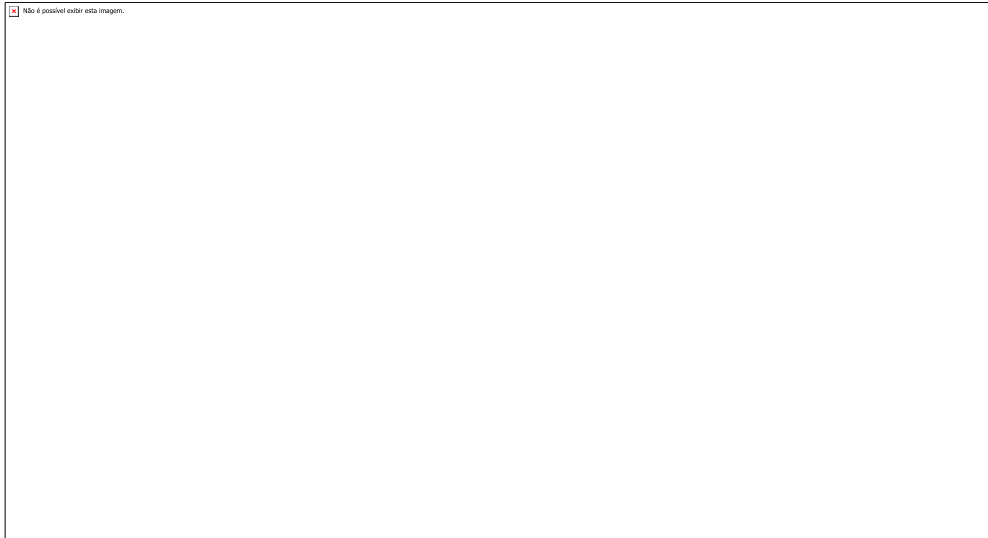
Acima de 2 anos e até 5 anos de atividade docente, também tivemos apenas 1 colaborador, tempo de magistério que corresponderia ao período de estabilização e consolidação pedagógica (HUBERMAN, 1992), no qual o docente passa a se sentir mais seguro e confiante no exercício das suas atividades, com mais liberdade de ação e um sentimento de “competência” pedagógica crescente.

Nos dois próximos grupos de docentes (acima de 5 até 10 anos, e acima de 10 até 20 anos) encontram-se a maioria dos partícipes, 10 profissionais, que estariam, segundo Huberman (1992), ingressando na fase de “diversificação” e “ativismo”, período em que o docente se põe a inovar, fugindo da “rigidez pedagógica” e se permitindo experimentar novas propostas de ensino. Mas também é nessa fase em que surgem os sentimentos de rotina e “crise” existencial devido aos questionamentos e frustrações encontradas no exercício da docência.

Finalmente, o grupo composto por docentes com tempo de docência acima de 20 e até 30 anos, que no caso da nossa população corresponde a 3 pessoas, se enquadram na fase da “serenidade”, “distanciamento afetivo” e do “conservantismo”, quando a aceitação pessoal e conformidade profissional independe do olhar avaliativo dos demais integrantes da comunidade docente (diretores, colegas e alunos). Tal indiferença reflete diretamente no nível de “investimento” nas suas atribuições, tornando-se, inclusive, mais tolerantes e mais espontâneos em sala de aula (HUBERMAN, 1992). Contudo, em relação a levarem para os alunos propostas relativas à corporeidade e participarem ativamente dessas vivências, já revelaram certo desinvestimento.

Tais informações foram compiladas esquematicamente no gráfico da Figura 2:

Figura 3: Gráfico com tempo de atividade na docência.

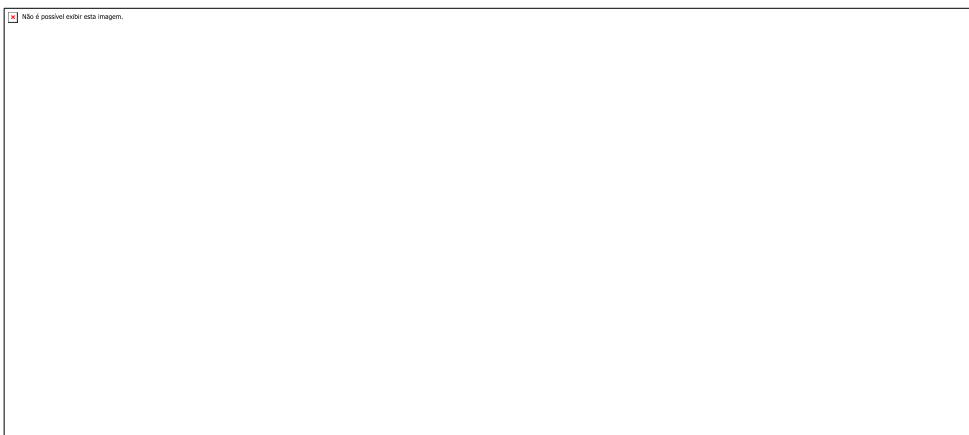


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Tais informações foram relevantes para a análise dos dados coletados, uma vez que o tempo de atividade na docência baliza a percepção de saberes dos quais se valem os profissionais para o exercício da função. Saberes que, como aponta Tardif (2013, p. 212), provém de diversas fontes tais como “formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.”, e que será demonstrado por ocasião das constatações com base nos núcleos de significação constituídos.

Temos, portanto um universo de profissionais cuja maioria tem idade entre 30 e 50 anos e tempo de docência entre 05 de 20 anos. Tais informações ficam demonstradas no gráfico da Figura 3:

Figura 4: Gráfico de dispersão: tempo de docência X idade.



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2021.

Durante a coleta dos dados foi possível constatar que, embora a habilitação em Pedagogia fosse um denominador comum, alguns possuíam mais uma habilitação e estudaram em diferentes instituições. As diferentes origens formativas dos colaboradores, conforme apontam Almeida, Duarte e Oliveira (2018), presumem uma diversidade de concepções e posturas em relação às práticas educativas. Os atores educacionais são sujeitos com trajetórias de formações e carreiras diversificadas, dentre os quais podemos elencar os que têm segunda graduação, pós-graduação, especialização em gestão, ou ainda os que são contratados temporariamente pela instituição e não são efetivos (ALMEIDA; DUARTE; OLIVEIRA, 2018).

Diante dessas diferentes origens formativas do universo pesquisado, percebemos um fator condicionante para a atividade na instituição pesquisada: todos precisam se valer de uma formação contextualizada para o nível da Pré-escola a fim de que sua atuação seja eficiente junto aos discentes.

Outro fator que pode auxiliar o mergulho no universo dos colaboradores da pesquisa foi o codinome escolhido por eles próprios. Por ocasião do convite para participarem do estudo, os profissionais foram impelidos a elegerem, eles mesmos, um apelido que garantisse seu anonimato no decorrer da apresentação dos resultados. Seguindo a linha da pesquisa, que vem trazer a linguagem corporal como parte integrante da totalidade do ser humano e que esta pode ser revelada nas experiências estéticas implementadas pelas pessoas, solicitei aos partícipes que escolhessem um artista brasileiro para representá-los no trabalho. Dessa forma, a própria escolha dessa personalidade já pode nos trazer revelações sobre as significações investigadas e seus portadores.

4.2 REFLEXÕES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL

A atuação dos profissionais colaboradores da pesquisa é balizada, no dia-a-dia de sua prática na escola, pelo Projeto Político Pedagógico da instituição. Nele estão prescritas a filosofia de trabalho da rede de ensino, bem como as adequações das ações docentes a fim de viabilizarem a materialização do documento.

O Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada foi elaborado durante o ano de 2015 e homologado por meio de portaria específica em 2016 no Boletim do Município. Foi construído para o quadriênio 2016-2019, devendo, portanto, ter sido substituído em 2020.

Contudo, com o advento da pandemia do Covid-19 o referido projeto passou por uma adequação em 2020 estando vigente até a data desta pesquisa.

Após a identificação da instituição, equipes e horários, caracteriza a unidade escolar e sua comunidade. Em sua página 4 pontua que o atual trabalho pedagógico na unidade é pautado em “projetos que consideram mais as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com foco na aprendizagem de procedimentos e atitudes” (PPP, 2016, p. 04). Nessa parte introdutória, o documento ainda não discorre acerca da concepção de ensino e de aprendizagem da instituição, tampouco toca em questões da corporeidade das crianças.

Com relação ao espaço físico da escola, o PPP informa que “atende os padrões exigidos para o bom atendimento dos alunos, tendo as salas de aula organizadas de maneira a incentivar a autonomia e participação das crianças nas atividades propostas” (PPP, 2016, p. 5). É fundamental que a instituição de ensino tenha essa preocupação com o desenvolvimento da autonomia e efetiva participação dos alunos em sua aprendizagem. Contudo, também aqui ainda não foi possível verificar como a escola percebe o movimento corporal das crianças nesse ambiente.

Deve-se lembrar, contudo, que o espaço físico é o lugar de desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (BARBOSA, 2006, p. 120).

Fica latente no Projeto Pedagógico analisado a enorme preocupação da instituição com a segurança das crianças enquanto usufruem do espaço escolar, pois o documento aponta medidas a serem tomadas para qualificar cada vez mais o atendimento seguro dos estudantes. Ainda na mesma página aparece pela primeira vez um olhar dirigido ao corpo dos alunos: “Dar atenção às diferentes manifestações das crianças, sejam físicas ou emocionais, é um cuidado e preocupação constante de todos, visto ser a criança o motivo principal de a escola existir” (PPP, 2016, p. 6).

É da própria criança que parte a importância de um olhar mais atento às possibilidades e necessidades corporais. O documento relata que, ao ouvir os alunos de maneira sistemática, os mesmos fizeram as seguintes solicitações: “mais tempo de brincadeiras no espaço externo da escola e maior diversidade de brinquedos e materiais nos cantinhos simbólicos” (PPP, 2016, p.6). A esse pedido dos estudantes, o PPP afirma “Essas informações nos conduzem à responsabilidade de aprimorar as brincadeiras, os espaços de sala de aula e as propostas de

atividades a cada planejamento realizado” (PPP, 2016, p. 7), sem perceber a necessidade de valorizar a corporeidade no ambiente escolar.

Pode-se compreender a preocupação do Projeto Educativo com relação à segurança do espaço pedagógico, pois o próprio Referencial Curricular da Educação Infantil aborda o espaço com esse sentido:

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos. (BRASIL, 1998, p. 51)

O documento da escola afirma que a proposta pedagógica é baseada na teoria sócio-interacionista e tem a Matriz Curricular para a Educação Infantil do Município como documento norteador da prática docente. No PPP analisado, “educar e cuidar são aspectos indissociáveis no trabalho com crianças e considera que na escola elas têm o direito de brincar, de aprender, de conviver, interagir e expressar seus sentimentos” (PPP, 2016, p. 10). É de fundamental importância que uma instituição de Educação Infantil respeite e garanta os direitos de aprendizagem, como mencionado no documento em análise, que se preocupa mais incisivamente com o espaço educativo a ser oferecido às crianças.

Diante do que se encontrou no documento, a valorização da corporeidade infantil aqui proposta, não está sendo contemplada, a não ser no tocante à organização do espaço físico. Ainda no mesmo parágrafo, o Projeto Pedagógico em estudo aponta que

“estamos em uma época na qual as crianças têm pouca oportunidade para brincar em ruas e praças devido ao pouco tempo dos pais, trânsito intenso de veículos, medo de violência e pouco convívio com outras crianças da sua faixa etária. (...). Assim sendo, os momentos de parque na educação infantil devem ser planejados e realizados com intencionalidade educativa, criando alternativas que permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se, etc.” (PPP, 2016, p. 10).

Aqui identifica-se um importante espaço para as manifestações corporais dos estudantes, embora estas estejam mais ligadas ao domínio lúdico que às possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer por meio do corpo e à propositura de intervenções, sem deixar a livre movimentação.

Outro aspecto focalizado é a questão de que em todos os momentos da rotina, inclusive no parque, tudo é pensado com intencionalidade educativa. Realmente, todo espaço escolar é “espaço educativo”. Porém, em algum momento do dia na rotina escolar a criança da Educação Infantil precisa estar livre para explorar seu corpo e o ambiente de forma a descobrir suas próprias possibilidades corporais, preferências, parceiros, enfim, ter autonomia para brincar. No tocante a esse aspecto, mais uma vez as crianças ouvidas durante a construção do PPP sinalizaram a necessidade de ampliação do uso do espaço externo da escola, destacando a necessidade de exploração corporal.

Já em outro ponto do documento, à página 11 encontra-se a seguinte afirmação:

“Diariamente os alunos são incentivados a se expressar através do movimento, da música, das artes e o desenvolvimento da autonomia é proposto na escolha de materiais, nas rodas de conversa, nas pesquisas sobre variados temas, na alimentação diária, sendo as crianças sempre orientadas e ajudadas pelo professor” (PPP, 2016, p. 11).

Constata-se neste ponto que o Projeto Pedagógico da instituição valoriza sim a expressão da criança em suas diversas possibilidades e parece estar na busca desse caminho, mas sempre com a intervenção do adulto.

Daí a importância dessa pesquisa e sua propositura de um plano de formação que apoie o docente no trabalho com a corporeidade da criança na Educação Infantil.

Com relação à formação continuada dos docentes, o PPP afirma que esta é sistematicamente planejada e aborda conteúdos e estratégias que conduzem à reflexão sobre a prática.

Dentre as ações validadas na escola consideradas no documento como importantes para a realização de um trabalho eficiente encontra-se a “manutenção da sala de aula organizada em cantinhos delimitados”. A metodologia sócio-interacionista mencionada acima prevê que a sala de aula seja organizada em “cantos”. Porém, questiona-se aqui, até que ponto a manutenção constante de cantos delimitados poderá proporcionar uma livre exploração das possibilidades corporais que podem levar a uma aprendizagem significativa.

Mais uma vez podemos encontrar a justificativa para essa postura da instituição no Referencial Curricular para a Educação Infantil quando aponta:

(...) que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. Particularmente, as

crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para a movimentação corporal ou ambientes para aconchegos e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço. Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitam o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc. (BRASIL, 1998b, p. 69)

Podemos identificar no documento uma enorme preocupação com a organização do espaço e da rotina de forma a atender de maneira eficiente o planejamento do professor, e este, por sua vez, de forma a contribuir com o desenvolvimento integral da criança. Porém, consegue-se depreender do PPP que a corporeidade não é um conceito presente, uma vez que toda vez que o documento pontua o físico é no sentido da segurança e prevenção de acidentes ou de ludicidade apenas, e não como caminho para a aprendizagem.

Há no Projeto Educativo uma proposta denominada “parque com intervenção”. Observando as crianças da Educação Infantil observa-se que há uma alegria ímpar circulando entre elas na hora do parque. É nesse momento da rotina que, espontaneamente, os estudantes deixam aflorar as aprendizagens que lhes foram significativas em todos os âmbitos do desenvolvimento. Parece-nos que essa proposta visa trazer a ação educativa docente para o seio das brincadeiras de forma a conduzi-las, prevenindo possíveis acidentes que são mais frequentes nessa hora do dia. É extremamente importante essa preocupação da instituição com a segurança dos alunos, mas há que se ter um equilíbrio entre a ação educativa de intervenção e de observação da brincadeira espontânea.

Um projeto constante no PPP que demonstrou ser um nicho importante de respeito à corporeidade é a chamada “Sala de Leitura Interativa”. De acordo com o documento “O projeto Sala de Leitura Interativa na Educação Infantil promove um trabalho de mediação entre a criança, a literatura infantil, a música, a cultura (...) além de ser um ambiente bonito e harmonizado por diferentes ritmos musicais” (PPP, 2016, p. 29). Nesse tipo de proposta a criança tem espaço para descobrir e explorar suas possibilidades corporais. Isso fica demonstrado mais à frente no documento analisado, na página 31

“muitas ações positivas foram desenvolvidas durante os dias letivos (...) brincadeiras e danças foram propostas (...). O trabalho inovador desenvolvido pelas professoras da sala de leitura foram aspectos muito relevantes que mereceram elogios dos pais, alunos e professoras das salas de aula regular”. (PPP, 2016, p. 31).

Esse trabalho é fruto das concepções previstas no PPP que pontua na página 32 que “toda equipe deve sempre lembrar que nossos alunos são pequenos e precisam brincar muito **através de brincadeiras dirigidas pelo professor** (grifos nossos); precisam cantar e dançar” (PPP, 2016, p. 32). Neste ponto nota-se que, apesar de valorizar o movimento e a dança, o documento indica mais uma vez que as brincadeiras devem ser dirigidas pelo professor.

Importante destacar ainda que, ao final do documento, há a indicação do exercício da gestão democrática em sua construção, com a participação de todos os entes da comunidade educativa.

Com relação às metas traçadas para o período subsequente, destaca-se a seguinte, que vem ao encontro dos questionamentos aqui levantados: “desenvolver independência e autonomia para uso dos espaços e participação nas diversas atividades do cotidiano escolar”. Estabelecida para médio e longo prazo essa meta corrobora com os achados da análise do documento, de que as crianças ainda têm pouca autonomia em momentos que poderiam ter iniciativa e escolha para explorar seu corpo e o ambiente de forma a desenvolver suas potencialidades.

Na meta “garantir momentos de brincadeiras e interação entre as crianças no espaço externo à sala de aula”, prevista para ser realizada a médio e longo prazo, a estratégia apontada foi “retomar, no documento Marcas da unidade escolar, projeto parque com intervenção, refletindo sobre a importância do brincar, revitalizando as ações e o cronograma de brincadeiras para esse momento” (PPP, 2016, p. 43), vemos novamente o direcionamento do adulto no momento da brincadeira do parque como uma diretriz da unidade escolar.

Ainda outro importante aspecto a pinçar do documento analisado é que ele considera a formação continuada como um processo permanente integrado ao dia-a-dia dos professores e da escola, segundo do PPP “o professor melhor formado pode desempenhar muito mais adequadamente sua atividade de mediar a aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos” (PPP, 2016, p. 47). O conteúdo elencado no plano de formação de professores para o quadriênio contemplado pelo PPP em epígrafe não contempla nenhum tipo de estudo acerca da corporeidade, embora diversos assuntos a serem abordados com os professores passem tangentes à importância do corpo para a aprendizagem como o brincar, a organização do espaço físico, brinquedos e brincadeiras na educação infantil e mais uma vez a constante “parque com intervenção”.

No item “quadro de recursos humanos, identificando funções e habilitações do corpo docente e pessoal técnico-administrativo” não foram encontrados dentre os profissionais que

integram a escola nenhum com alguma habilitação específica para as áreas corporais e do movimento, a grande maioria consta nível superior em Pedagogia, não constando se entre os funcionários há pessoas com cursos de pós-graduação. Assim, observa-se que, como dentre os profissionais que atuam na Educação Infantil não existem habilitados nas áreas corporais e do movimento é de suma importância que esse aspecto esteja contemplado na formação docente inicial ou na formação continuada.

Por fim, no item “plano de trabalho e aplicação dos recursos financeiros da AAE” não há nenhuma verba destinada a recursos que estimulem a exploração das possibilidades de movimento das crianças, como tecidos de diferentes texturas, bolas de diferentes tamanhos, faixas elásticas, colchonetes, tapetes, para citar alguns exemplos.

Durante o ano de 2020 foi elaborado um documento para adequação do Projeto Político-Pedagógico vigente em virtude da pandemia de covid-19 que forçou o fechamento das escolas e a transição para um ensino remoto. Houve uma redefinição do papel da escola nesse novo contexto apresentado no seguinte texto:

“é imprescindível neste contexto, garantir uma Educação Infantil de qualidade que considere os princípios da **equidade**, a triangulação dos valores da inclusão, da diversidade e da sustentabilidade; da **aprendizagem** e do **ensino holístico** como promotor do desenvolvimento integral e do **engajamento de toda comunidade de aprendizagem** envolvendo a participação ativa de todos” (PPP, 2016, p. 4).

Aparece aqui um novo olhar que compreende a importância da vivência de experiências na etapa da Educação Infantil:

“Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com o Currículo Paulista da etapa da Educação Infantil, a Educação Infantil do município propõe uma **abordagem curricular pautada nos eixos estruturantes - interações, brincadeiras e investigações, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e organizada por campos de experiências**, revelando a **progressão das aprendizagens e do desenvolvimento em uma perspectiva de ampliação e aprofundamento**. Essa abordagem apoia o **professor** a oportunizar a **criança como centro do planejamento curricular**, pois a criança que desde seu nascimento é curiosa, disposta a conhecer o mundo e a si mesma, competente para investigar, experimentar, refletir, aprender por meio de suas ações e **relações**, entrega-se de forma inteira e singular às suas experiências, atribuindo sentido a elas”(PPP, 2016, p. 4).

Vemos aqui dar-se uma nova importância às ações, às experiências na etapa da Educação Infantil e mais adiante o documento de adequação do PPP vai apresentar a valorização das múltiplas linguagens para o desenvolvimento da criança.

Há também uma nova abordagem da concepção de ensino e de aprendizagem:

“A Educação Infantil do município, em seu currículo, considera que para o pleno potencial de desenvolvimento da criança seja atingido é importante considerar uma **abordagem holística para o ensino e para a aprendizagem na primeira infância**, reconhecendo a criança como ser integral. Nesse contexto, alguns âmbitos de desenvolvimento para a faixa etária de 0 aos 5 anos e 11 meses se tornam essenciais, são eles: afetivos/socioemocionais – que se dão por meio dos vínculos e interações; físicos – que garantem o conhecimento do próprio corpo e do aprimoramento da consciência corporal; cognitivos – que estão intimamente ligados à linguagem e à comunicação; sensoriais – que se apresentam por meio das experimentações” (PPP, 2016, p. 6).

Aqui, pela primeira vez, aparece no documento a palavra “corpo” e “consciência corporal”.

Essa nova forma de pensar trouxe para o plano de formação continuada dos docentes a implementação no novo currículo da Educação Infantil do município, com a seguinte justificativa: Em 2014, o Ministério da Educação intensificou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, um documento que visa estabelecer as competências que todos os alunos do Brasil, de cada etapa da educação básica – da educação infantil ao ensino médio – tinham o direito de dominar. Assim, em 2017 este documento foi homologado, trazendo um desafio aos estados e municípios: a (re)elaboração dos currículos estaduais, construídos em regime de colaboração com os municípios, com o objetivo de orientar a atuação de professores e reduzir desigualdades de aprendizagem. Neste sentido, em 2019 o Currículo Paulista foi homologado, e, a partir deste documento, na comunidade investigada, iniciou-se o movimento de elaboração do Currículo de Educação Infantil do Município, um documento construído a partir de muitas mãos, que pudesse garantir a identidade e as peculiaridades da educação na cidade. Deste modo, em 2020 a Secretaria de Educação e Cidadania previu a implementação do currículo, focando em estratégias formativas para que os profissionais regentes e não regentes pudessem relacionar a teoria com a prática, planejando ações para que a proposta pedagógica da Unidade Escolar estivesse alinhada aos princípios da BNCC e do Currículo Paulista, ampliando e ressignificando as práticas, de acordo com as necessidades locais e particularidades das crianças, considerando sobretudo que o currículo é entendido como

“construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre as crianças e a cultura” (PPP, 2016, p. 25).

Embora essa nova abordagem trazida na adequação do PPP para 2020 tenha imprimido um novo olhar às investigações e experiências a serem realizadas pelas crianças para que a sua aprendizagem ocorra, os conceitos de corpo, movimento e corporeidade não aparecem explicitamente no documento. Algumas vezes aparece a palavra “movimento” para designar um dos âmbitos de trabalho que nortearam o quadriênio, mas que já não mais está em vigor. Por outro lado, são contempladas no documento atividades recreativas e artísticas que, necessariamente, passarão pelo domínio da corporeidade para se concretizarem.

Conclui-se que este é um cenário propício para a implementação de um plano de formação que auxilie o professor a realizar o que pede o novo currículo, a fim de valorizar as múltiplas linguagens e a corporeidade dos estudantes.

4.3 MERGULHANDO NOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Chega-se ao âmago da investigação: apreender as significações de gestores e professores da Educação Infantil acerca da importância do corpo na aprendizagem dos educandos por meio da análise por núcleos de significação. Para isso partiu-se da “palavra”, a menor estrutura, carregada de sentido e significado. A palavra com significado expressa a menor partícula que contém as propriedades do todo que se quer compreender: o ser (entendido como sujeito que se constitui na e pela relação com o social), seu pensamento emocionado expresso na fala (palavra escrita, falada, sinais...).

Conclui-se que a totalidade, no caso, as subjetividades historicamente constituídas, que se objetivam nas significações (organizadas e articuladas neste momento da análise na forma de Indicadores), estão em constante movimento, sendo mediadas pelas relações de classe, gênero, raça, ideologia, cultura, contexto institucional, escolar etc.

Ao proceder à articulação das significações atribuídas pelos participantes da pesquisa, podemos constatar algumas concepções relevantes para o processo de aprendizagem e de ensino por eles conduzidos.

Apresentaremos as análises INTRANÚCLEOS dos núcleos de significação construídos com base nos instrumentos da pesquisa, de forma que se faça perceber as zonas de sentido por eles atribuídas.

A partir da análise dos encontros do grupo de discussão, das entrevistas e do Projeto Político Pedagógico da instituição, constituímos cinco núcleos de significação que serão descritos e analisados a seguir, a saber: as significações acerca da trajetória formativa do professor; as significações acerca do currículo; a interferência da organização escolar na corporeidade das crianças; a corporeidade revelada na afetividade e a corporeidade antes e durante a pandemia.

4.3.1. As significações acerca da trajetória formativa do professor

Esse núcleo traz à tona significações sobre a trajetória formativa dos colaboradores, bem como a percepção de como se processou o desenvolvimento de sua formação ao longo da trajetória profissional. Traduzirá o entendimento acerca da importância da formação vivenciada pelos participantes da pesquisa, visto que, normalmente, o docente tende a reproduzir as práticas de seus professores formadores (TARDIF, 2013).

A pesquisa apontou que todos os participantes tiveram a formação inicial em Pedagogia, a grande maioria outras formações após a graduação e ainda que todos participam da formação continuada em serviço. Confirma-se tal fato com a fala das gestoras da unidade:

(...). Sim, encontros periódicos. São duas vezes por semana, nós chamamos de HTC, onde os professores se reúnem, agora em momento da pandemia está sendo online, mas sempre foi presencial. São duas horas e meia nesses dois dias: na terça e na quinta. Sempre há um tema em questão, onde se pode trocar informações, escutar esses profissionais e para falar essa questão mesmo da aprendizagem. (Fernanda Montenegro)

Nós temos uma formação semanalmente, duas vezes por semana e as pautas das formações sempre são preparadas em cima de um plano de formação. (Susana Vieira)

A colaboradora Fernanda Montenegro, ao ser inquirida sobre essa formação, expressou que acredita no plano de trabalho da instituição que representa:

(...). Sim, é uma rede que dá muita formação, é um diferencial sim, porque chega lá e já tá pronto, né? E essa disputa entre os profissionais, essa formação, só faz a gente crescer, essas trocas né. Então eu só vejo um lado positivo disso, ajuda muito as formações, os encontros.

A questão da Formação continuada no Projeto Político Pedagógico da instituição é percebida como um processo permanente integrado ao dia-a-dia dos professores e da escola: “o professor melhor formado pode desempenhar muito mais adequadamente sua atividade de

mediar a aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos” (PPP, 2016, p. 47). O conteúdo elencado no plano de formação de professores para o quadriênio contemplado pelo PPP em epígrafe não contempla nenhum tipo de estudo acerca da corporeidade, embora diversos assuntos a serem abordados com os professores passem tangentes à importância do corpo para a aprendizagem como o brincar, a organização do espaço físico, brinquedos e brincadeiras na educação infantil e uma constante, o chamado “parque com intervenção”, como veremos mais adiante.

Contudo podemos constatar aqui um ponto de tensão. Durante as calorosas discussões do grupo formado para esta investigação, as professoras confirmaram esse tipo de formação continuada em serviço, mas pontuaram que a julgam descolada da realidade e carente de espaço para troca entre os pares. Nas palavras de Cora Coralina, corroboradas por Marisa Monte:

No HTC, como que eu vou aprender no HTC? Eu pensava que ia ter uma experiência com as crianças, aprender como trabalhar em sala. Gente, eu me assusto, tem hora!

Então, realmente, quando na nossa formação eu disse a questão da partilha, é até mesmo para me espelhar nessas professoras que já tem isso como prática para que eu possa ir me libertando e libertando as crianças nisso. ... E eu percebo que eu preciso de mais prática, de partilha com as colegas, para que eu possa melhorar essa questão e eu possa oferecer uma oportunidade melhor para as crianças. Isso que eu penso.

A organização da formação continuada prevê momentos de partilha entre os docentes, mas estes não conseguem perceber isso na prática. Susana Vieira explica como ela deve se processar:

Nós temos uma formação semanalmente, duas vezes por semana e as pautas das formações sempre são preparadas em cima de um plano de formação. Geralmente, a gente faz um plano de formação semestral no começo do ano e no segundo semestre também, e esse plano de formação é realizado a partir das necessidades dos professores, do Projeto Político Pedagógico e também dos interesses do grupo. Então, geralmente, na avaliação do final do ano, a gente faz um levantamento com os professores, no ano passado a gente fez via formulário *Google*, de qual é o interesse desse grupo, o que as professoras têm necessidade para os momentos de formação. Mas também, a gente tem muitas pautas que vem prontas, com temáticas prontas, que vem da Secretaria de Educação, isso depende muito das necessidades da rede.

Esse ponto das pautas que chegam já preparadas pela instituição foi bem explicitado pela gestora Fernanda Montenegro:

(...). Então, digamos que algumas já tem. A secretaria de educação já vem com um tema fechado, para ser abordado, porque às vezes todas as escolas da rede têm que abordar o mesmo tema. Alguns temas já são fechados, e outros não, né? São temas que cada unidade tem a necessidade de trabalhar com sua equipe.

Já a colaboradora Elis Regina relatou uma boa experiência vivida por um período nesta instituição:

... Eu vivi dois anos de grandes experiências, tanto que eu falo que quando eu for escrever o livro da minha vida, eu não posso deixar de destacar esse parágrafo, que eu aprendi em 12 anos de prefeitura o que eu não tinha aprendido em 10 anos de educação, trabalhando na rede particular em outros aspectos, principalmente em relação ao corpo. Isso aconteceu porque uma pessoa muito determinada estava dentro de uma escola e ela acreditava muito nessas experiências de corpo, de sensação, ela contaminava a equipe dela com isso. Gente, os meus HTC's eram muito bons, eu atravessava a cidade para fazer o HTC feliz da vida, eram os dois dias mais felizes da minha vida, ... eu não queria chegar atrasada de jeito nenhum, porque eu sabia que a cada encontro a gente tinha uma nova experiência para viver e ela sempre falou que a criança se desenvolve através do corpo e que não adiantava dar só teoria para educador, o educador tem que experienciar cada detalhe, ele tem que sentir no corpo para que ele realmente se convença e para que ele trabalhe aquilo com suas crianças.

De acordo com Noletto (2019), Diretora e Representante da UNESCO no Brasil, ao prefaciá-lo livro *Professores do Brasil* (GATTI, *et al*, 2019, p.7), a formação de professores é o elemento chave da qualidade da oferta educativa. Segundo ela,

A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas. (GATTI, *et al*, 2019, p.7)

Desse modo, pode-se dizer que, tratar da formação dos professores torna-se, um problema social de extrema relevância. Porém, temos no país um histórico que revela grandes dificuldades em se ter professores com habilitação qualificada para cobrir toda a demanda na população escolarizável no Brasil. Nunca os recursos são suficientes para dar aos docentes uma formação sólida, bem como condições de trabalho e remuneração adequadas.

As políticas de formação de professores no país têm servido para atender a pequenos grupos, sem considerar importantes dados de realidade. São fragmentadas e respondem a pressões de alguns movimentos sociais com alguma influência no poder quando de sua efetivação.

Outro traço marcante e problemático de nossas políticas para a formação de professores é a descontinuidade. A formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso.

Como nos apontam Gatti *et al.* (2019),

É necessário reconhecer que houve esforços políticos em gestões educacionais na perspectiva de se alcançar atualização formativa dos docentes e inovações em práticas educacionais especialmente nas duas últimas décadas (...). Porém, observa-se que entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas. (GATTI *et al.*, 2019, p. 51)

O materialismo histórico-dialético nos aponta que sempre há dois polos distintos da mesma realidade objetiva. Assim, o ser sócio-histórico, em constante processo de desenvolvimento, aprende através das suas experiências, no caso dos docentes, a partir das práticas educativas e das possibilidades formativas, reproduzindo-as ou transformando-as e construindo o seu conhecimento.

Constata-se que diante das práticas formativas pelas quais passaram os docentes integrantes desta pesquisa, de certa maneira, tiveram suas práticas influenciadas por essas experiências, por eles vivenciadas.

Ainda conforme Gatti *et al.* (2019), no debate sobre a formação de professores, surgem visões políticas diferenciadas que ensejam novas posturas e novas reflexões sobre o tema e as práticas a ele associadas, aliadas a uma compreensão dos contextos socioculturais. Faz-se necessário articular os conhecimentos teóricos aos práticos, vinculando a realidade escolar com a formação inicial de docentes, fugindo da perspectiva individualista para adotar uma visão mais vinculada ao coletivo, que permita apreender o caráter social e transformador da profissão docente, na perspectiva de uma ética social-humana.

Nas reflexões implementadas pelo grupo de discussão, revela-se essa lacuna na formação inicial dos docentes, desconectada da realidade social. Desta vez é Marisa Monte, uma professora que circulou entre os diversos tipos de instruções disponíveis para a formação do professor da Educação Básica quem vem nos brindar com seu pensamento:

As lembranças boas que eu tenho de formação eram do magistério, porque a didática era muito forte. A gente aprendia a construir muita coisa para trabalhar com os alunos, recursos e tudo mais, até aprender como dar aula, como você se comportar na sala de aula, achava muito legal. A gente também explorava muito cantigas, músicas, para trabalhar bem com a

criança, o movimento da criança, isso eu vi no magistério. Depois, eu cheguei a fazer a Pedagogia e voltei a fazer o Magistério Superior, eu fiz magistério normal e fui fazer aquele de 3 anos que surgiu depois, achando que eu ia ganhar um pouco mais de experiência do magistério, até na expectativa de ter mais essa questão do movimento, da música, da didática, mas eu fiquei frustrada, piorou. Era aqueles três anos bem teóricos, aquela coisa horrível e eu acho que a gente perdeu muito como era. ... Mas eu acho que em relação ao corpo ainda tá muito zerado, tanto nós enquanto estudantes e atuantes como professor, quanto às crianças. Está todo mundo muito podado ainda no movimento.

Imersas em seu território de fala, talvez as docentes não percebam que, diante da realidade geral do país, os ciclos de formação continuada a que têm acesso, embora ainda não correspondam totalmente às suas expectativas, já seguem na linha de um aprofundamento da prática pedagógica e da abertura para a partilha entre os pares, corroborando para a construção coletiva do saber docente.

Sentimentos de despreparo diante das demandas da corporeidade com base em experiências vivenciadas ao longo da formação e da carreira também se fizeram presentes na coleta dos dados. Apesar dessa diversidade de percepções acerca do preparo profissional docente, a pesquisa apontou que existem docentes que não se sentem preparados ou capacitados para lidar com a necessidade de inovação com relação às demandas da corporeidade dos discentes. Vejamos o apontamento de Cecília Meireles:

No magistério eu tive. No magistério a gente tinha educação física, era legal. Eu lembro que ela fazia umas propostas bem bacanas para a gente criar brincadeiras de estratégia, como a gente poderia aplicar nas crianças essas brincadeiras, era bem legal. Ela trabalhava com psicomotricidade com a gente. Só na época no magistério eu tive, agora na pedagogia zero.

Alcione complementa:

Eu não me sinto totalmente preparada, mas como as colegas acabaram de falar, até outras formações que a gente passa, cursos, etc., tem essa questão de teoria, tem essa questão de pesquisar, como a Maria Rita colocou, vem tudo de uma busca da gente que também ajuda a alimentar o nosso repertório, para que a gente consiga oferecer um algo a mais para os nossos alunos. Mas eu mesma, se tratando de corpo, de movimento, eu confesso que eu preciso me preparar mais, estudar mais, buscar mais, investigar, pesquisar mais, não me acho preparada não. Às vezes eu coloco uma brincadeira, um circuito ou outra coisa, para as crianças, mas eu procuro dar uma lida, uma pesquisada melhor na minha proposta, na atividade, mas confesso que preciso buscar muito mais.

E Elis Regina conclui:

Disposta, mas não preparada, e com necessidade de formação.

Pode-se concluir, ao longo desse núcleo de significação, que os diversos processos formativos pelos quais os docentes participantes desta pesquisa passaram até o exercício da função, possibilitam ao leitor compreender a relevância dada por eles acerca da necessidade de uma formação mais robusta nas questões da corporeidade na escola.

Entendem os docentes que a aprendizagem ocorre **no** e **com** o corpo, mas aponta-se uma lacuna, tanto na formação inicial, quanto continuada, no que tange ao preparo do professor para trazer à sua prática cotidiana contextos e propostas aos alunos que revelem essa valorização da corporeidade.

4.3.2. As significações acerca do currículo

Este núcleo descortina como os docentes e gestores percebem a corporeidade na organização curricular de sua instituição.

Segundo Sacristán (2000), o conceito de currículo pode ser considerado como relativamente recente.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 13)

Desse modo, pode-se afirmar que o currículo não é um conceito abstrato existente fora da experiência humana. É, antes de tudo, uma construção cultural, um modo de organizar as práticas educativas.

Ainda nas palavras do autor: “O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Sendo uma força balizadora das ações ocorridas no interior da escola, mas que reflete políticas internas e externas a ela, o currículo foi um conteúdo recorrente nas reflexões do grupo de discussão. Trago inicialmente para ilustrar essa questão a fala da gestora Fernanda Montenegro:

A gente recebe da Secretaria da Educação, como eu falei, todos os nossos documentos são embasados. Esses documentos não chegam prontos também,

na verdade é toda uma formação para ser realizada. Muitas vezes professores fazem parte, equipes gestoras fazem parte, um corpo mais técnico da Secretaria da Educação. Então, há todo um estudo para situar esses documentos, esse currículo. Ai sim, ele vem para a escola e a gente se embasa nele, mas a verdade é que ele é construído em conjunto por todos os profissionais.

Fortalecendo este lado da instituição, a gestora Susana Vieira afirma:

Nós tínhamos na rede as matrizes curriculares, que orientavam o nosso trabalho. Agora, depois da homologação da BNCC, do Currículo Paulista, o que orienta o nosso trabalho é o Currículo Paulista e em cima do currículo paulista, foi o currículo do nosso município, que está em fase de homologação também, então, é isso que subsidia o nosso trabalho.

De outro lado, a colaboradora Marisa Monte traz a seguinte percepção:

Eu acho que começa pela descrição do documento, a construção do documento. Querendo ou não, ela chega já organizada para a gente, já sabe quantos encontros terão, como serão. A gente mal pode falar nas formações, porque o tempo é curto e tem que dar conta disso, tem que terminar aquilo, porque a gente tem data pra entregar esse tal currículo, a gente tem data para implementar o currículo. Então isso me incomoda bastante, porque a gente acabou de passar por uma prévia de formação inicial com o currículo e que para mim foi muito claro que já estava quase todo o caminho andado.

Tanto de um lado, quanto de outro, o universo pesquisado nos descortina um coletivo de profissionais reflexivos, obstinados em fazer o melhor em sua prática. Esse profissional reflexivo também se percebe na fala de Elis Regina:

O currículo real ele tem que atender à necessidade específica daquela unidade, e não atender o que o orientador, supervisor e o pessoal de “lá de cima”, da Secretária da Educação vai achar que é o perfeito, até porque quando se diz que nós temos uma Base Nacional Curricular, ela é uma base, não é uma caixa fechada, e dentro desse documento, fala que os municípios e os estados vão se adequar, e eu acho que o município, o estado vai ter que entender que as comunidades também vão promover uma outra adequação.

Sacristán (2000) vem iluminar essa questão ao afirmar que “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Os profissionais investigados vislumbram a importância de o currículo estar atrelado às necessidades reais da comunidade educativa. Neste sentido, o autor nos lembra que o currículo é uma práxis que revela um modo de pensar a educação e discernir as aprendizagens

necessárias às crianças e jovens e que vai além do projeto de socialização cultural das escolas. Observa-se isso ainda na fala de Elis Regina:

Eu acho que o currículo tinha necessidade de ser mais real, ele tinha que ser pautado nas necessidades da comunidade, de verdade. Dizem que hoje a gestão é participativa, mas eu não vejo uma gestão participativa, eu vejo uma gestão reprodutiva, ela reproduz ano a ano os mesmos documentos, ela imprime de novo, assina e coloca outra data.

Na realidade estamos diante da dialética do currículo, que ao mesmo tempo em que organiza as práticas educativas no seio da escola precisa trazer para o seu interior os anseios de sua comunidade. Nas palavras de Sacristán (2000):

O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTAN, 2000, p. 16)

Os investigados de nossa pesquisa também percebem essa dialética presente no currículo, como constata-se na fala de Maria Rita:

Concordo com tudo que vocês falaram nessa questão de uma coisa muito engessada, de você ficar preso, mas eu acho que se a gente olhar pelo lado de ter um documento norteador também, pensar na universalidade da educação mesmo, dos direitos iguais para todos, por mais que a gente fale que é uma coisa muito engessada, muito pronta, dentro da sala de aula eu acho que o professor acaba tendo sim uma certa liberdade, na minha opinião. (...). Então eu acho que pelo menos garante um pouquinho de qualidade quando você tem um documento norteador, quando você tem uma cobrança, quando o seu planejamento tem base, fundamento. E nesse documento que foi construído, pelo menos para as crianças ganharem com esses profissionais que a gente sabe que não estão nem aí, mas que estão do nosso lado, trabalham muitas vezes porque foi o que acharam melhor, mas não tem aquele amor, aquela dedicação a profissão. Então, acho que as crianças só têm a perder, se não tivesse também um respaldo de uma documentação como essa.

Novamente fica evidente a preocupação dos partícipes deste estudo com a qualidade da educação que praticam. E aqui tocaram na questão da universalidade da educação.

Em 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgava a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), visando garantir para qualquer ser humano, em qualquer país e sob quaisquer circunstâncias, condições mínimas de sobrevivência e crescimento em ambiente de respeito e paz, igualdade e liberdade. Desde

então o Brasil é signatário da ONU, motivo pelo qual os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) previsto na Agenda 2030 devem ser buscados em todas as áreas (ONU). O ODS número quatro espera que até 2030 possa ser assegurado a todos uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas.

A educação equitativa também está presente na readequação do PPP da escola para o quadriênio:

“é imprescindível neste contexto, garantir uma Educação Infantil de qualidade que considere os princípios da **equidade**, a triangulação dos valores da inclusão, da diversidade e da sustentabilidade; da **aprendizagem** e do **ensino holístico** como promotor do desenvolvimento integral e do **engajamento de toda comunidade de aprendizagem** envolvendo a participação ativa de todos” (PPP, 2016, p. 4).

O currículo é o pano de fundo de toda a educação, transformando suas metas em estratégias de ensino e devemos tratá-lo não como uma realidade estática, mas em constante processo de construção, como nos lembra Maria Rita:

Eu concordo que essa questão de ser mais próximo da realidade depende sim, é de você saber que aquele documento não é um documento fechado, que ele não é um currículo pronto, que ele é a base, é um documento norteador, e você querer fazer as adaptações, fazer os ajustes. É muito mais fácil você só seguir o documento, é muito mais difícil você sentar e ver se, de acordo com a nossa realidade, é necessário fazer adaptações no documento, a gente tem essa liberdade, mas é arrumar pra cabeça, né?

Vimos propor aqui, em nossa pesquisa, que, nas adaptações vislumbradas por Maria Rita, estejam aquelas que superem a fragmentação conhecimento, corpo e linguagem, considerando esses aspectos como constituintes da totalidade do educando.

Portanto, observa-se com este núcleo que os investigados dão sentido ao currículo, significando-o na direção do engajamento à realidade da comunidade educativa como condição *sine qua non* para alargar o campo e o horizonte das novas gerações. Por fim, esse núcleo nos leva a confirmar que o currículo é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

No dizer de Elis Regina:

Eu acho que o fato não é não ter um currículo, é ter um currículo mais perto da realidade.

Confirma-se aqui que os participantes têm a convicção de que o currículo da escola deve refletir e incidir sobre a realidade objetiva. Como a instituição em que atuam está passando por uma reformulação curricular, com a implantação de um novo documento, é urgente que colaboremos no sentido de apresentar uma proposta concreta e possível de valorização da corporeidade na Educação Infantil. Contudo não é suficiente valorizar... É necessário ter condições para agir... Daí a importância da nossa pesquisa!

4.3.3 A interferência da organização escolar na corporeidade das crianças

Apointa-se ao longo de toda discussão aqui apresentada para uma prática pedagógica não limitada aos princípios de um paradigma tecnicista e mecanicista, que restabeleça a relação entre o corpo e a mente ou entre o sensível e o inteligível. Assim, a análise desse núcleo de significação vai nos impulsionar a compreender como a corporeidade é atravessada pela organização escolar.

Os colaboradores reconhecem a corporeidade como sendo uma condição imprescindível para a permanência sadia da criança na escola. Elis Regina já demonstra perceber essa relação quando comenta:

O nosso aluno na educação infantil que não se movimenta, que não têm liberdade, que não pode expressar suas emoções, que não pode dizer o que gosta e o que não gosta, quando ele chega lá na adolescência ele tá em uma crise depressiva, em uma crise de ansiedade, que nenhum remédio tira.

Sobre isso, Silva (2020, p. 42665) demonstra a diferença entre corpo sujeito e corpo objeto. “O corpo-sujeito surge como morada da vida em sua plenitude – cósmica, terrena, social, cultural. Este tipo de noção é diferente da noção de corpo-objeto que se tornou característica do modelo biomédico que predominou ao longo da modernidade” (SILVA, 2000, p. 42665).

Retomando ainda nossos autores mencionados nos estudos correlatos, Silva (2019) em sua dissertação de mestrado aponta que a corporeidade na criança da Educação Infantil é vivenciada por meio do “brincar”. No Brasil, após a Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, o Estado brasileiro assumiu que a criança é um cidadão que tem direito à educação, direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, de sonhar, de opinar, de conhecer. Desse

modo, o brincar tornou-se atividade fundamentalmente valorizada nas escolas de Educação Infantil.

É o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que ilumina essa questão:

[...] nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (...) no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998, p. 27-28)

Essa importância dada ao brincar no documento RCNEI, também vigora no Projeto Político Pedagógico analisado, tanto na preocupação em dar a atenção mencionada nos documentos legais, como pela preocupação em oferecer propostas e espaços que de fato ofereçam e coloquem o brincar como eixo estruturante.

Segundo esse documento, “educar e cuidar são aspectos indissociáveis no trabalho com crianças e considera que na escola elas têm o direito de brincar, de aprender, de conviver, interagir e expressar seus sentimentos” (PPP, 2016, p. 10).

É de fundamental importância que uma instituição de Educação Infantil respeite e garanta os direitos de aprendizagem da criança, como mencionado no documento em análise. Contudo, o cerne perseguido nesta pesquisa, a indissolubilidade corpo, mente, linguagem e conhecimento, bem como a valorização da corporeidade infantil, não estão evidenciados no documento, a não ser no tocante à organização do espaço físico.

Aliás, nos documentos oficiais os conceitos de espaço e ambiente são tratados como sinônimos, o que implica diretamente no trabalho do professor relativo à organização do espaço pedagógico no qual interações diversas ocorrem, obscurecendo especificidades.

Para Barbosa (2006, p. 119), “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”. O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (BARBOSA, 2006, p. 120).

O espaço envolve as questões físico-materiais e o ambiente, por outro lado, considera as interações: criança/criança, criança/adulto, criança/espaço, criança/tempo de permanência na instituição de educação infantil, criança/relação com os elementos do espaço. Assim, as questões que envolvem o espaço têm influência sobre o ambiente e este, por sua vez, incide sobre o espaço.

Os participantes da nossa pesquisa parecem não se deter a essa diferenciação, mas percebem o quão relevante esses aspectos podem ser para o desenvolvimento eficaz da corporeidade.

Eu acho que, a forma como o espaço físico da escola é planejado, ele não é o espaço ideal e não é um espaço suficiente, porque ele não pensa na criança. Porque é só a gente chegar na nossa escola, a gente vai perceber, como é o espaço. Ele não pensa no espaço preparado para criança, a escola em geral, a gente tem que pensar bem assim, é uma reforma atrás de reforma. Então a escola não cabe mais, abre mais salas para colocar as crianças e os alunos, mas a visão principal de um espaço de exploração, para participação no parque, no parque de areia, uma quadra... eles não pensam na importância de a criança movimentar, a importância de a criança explorar, brincar. É pensado mais em salas de aulas para atender a demanda do que aquela visão que atenda o que é mais importante: o brincar, o movimento da criança, a exploração da criança. (Cora Coralina)

Contraditoriamente a essa percepção do docente, o Projeto Político Pedagógico da instituição afirma que o espaço: “atende os padrões exigidos para o bom atendimento dos alunos, tendo as salas de aula organizadas de maneira a incentivar a autonomia e participação das crianças nas atividades propostas” (PPP, 2016, p. 5).

Na sequência da discussão transcrita acima Cecília Meireles pontua:

Eu concordo com o que a Cora Coralina disse do espaço, ainda mais que se fala que a criança aprende brincando, a gente prega muito isso na educação infantil. E o brincar também, não é só dentro da sala de aula, é fora da sala de aula. Então assim, a gente tem que ficar falando o tempo inteiro para as crianças: “cuidado”, “não corre”, “machuca”, “cai”, mas por que não pode correr? Porque tem mesa, eu tenho que explicar para eles que tem mesa. Então eles sentem falta, eu acho que teria que ter um campo.

Como percebemos nesta colocação há uma questão que permeia todo o trabalho pedagógico, diretamente relacionada à organização do espaço que é a segurança das crianças no ambiente escolar. Em diversos momentos, os docentes manifestaram que se sentiam tolhidos por terem que zelar pela integridade física das crianças a qualquer custo, mesmo que fosse para limitar suas explorações ou conduzi-las:

E a gente, hoje em dia, acaba orientando a brincadeira justamente para evitar acidentes. E a criança acaba perdendo essa possibilidade do brincar por brincar, livre. (Guataçara Monteiro)

(...) o medo da criança se machucar muitas vezes é maior do que a liberdade que se pode dar para essa criança se movimentar e se desenvolver enquanto criança que tem corpo, tem membros, que precisa subir, que precisa pular, que precisa escalar de vez em quando, né? Então, assim é o tempo todo sendo tolhida. (Elis Regina)

Há no Projeto Educativo uma proposta denominada “parque com intervenção”. Observando as crianças da Educação Infantil constata-se que há uma alegria ímpar circulando entre elas na hora do parque. É nesse momento da rotina que, espontaneamente, os estudantes deixam aflorar as aprendizagens que lhes foram significativas em todos os âmbitos do desenvolvimento. Essa proposta parece trazer a ação educativa docente para o seio das brincadeiras de forma a conduzi-las, prevenindo possíveis acidentes que são mais frequentes nessa hora do dia.

Muitos autores concordam que há uma pedagogia implícita no modo como o espaço é organizado na escola, pois ele reflete a pedagogia escolhida, já que o espaço possui uma linguagem, uma dimensão comunicativa.

Pudemos perceber ao longo dos encontros do grupo de discussão que os participantes atribuem essa necessidade de conter as experiências a que as crianças serão expostas, ao perfil da instituição. É a própria Elis Regina que continua seu pensamento:

Eu acho que só as crianças da creche, de verdade, podem se soltar como a gente fazia na rua antigamente, as crianças das emeis não tem essa possibilidade. Elas são altamente vigiadas, elas são altamente tolhidas, elas são altamente engessadas dentro das emeis. Eu conversando com as mães, elas falam assim: Ah ela é esperta porque ela veio da creche. Mas como assim porque ela veio da creche? Ah! Lá na creche elas têm autonomia, elas podem correr, elas podem brincar, elas podem subir, elas podem descer. Então até é uma visão da comunidade, certo? Que na Creche eles têm liberdade e desenvolvem autonomia e dentro das emeis não.

O Projeto Pedagógico da escola revela essa preocupação na página 32 do documento: “toda equipe deve sempre lembrar que nossos alunos são pequenos e precisam brincar muito **através de brincadeiras dirigidas pelo professor** (grifos nossos)” (PPP, 2016, p. 32). Porém, a própria instituição já observou que há aqui um aspecto a ser aprimorado, pois com relação às metas traçadas para o período subsequente, aparece a seguinte meta eleita pela

comunidade escolar: “desenvolver independência e autonomia para uso dos espaços e participação nas diversas atividades do cotidiano escolar”.

No dizer de Marisa Monte:

E outra coisa que eu até estava conversando com a Beatriz Milhazes esses dias, é que infelizmente, até as poucas brincadeiras que a gente pode ter na área externa, é, por exemplo, parque dirigido, tem que ser tudo daquele jeito, com intervenção, e não sei o quê, as crianças não têm liberdade para fazer o que elas querem, então tem que ser tudo muito direcionado. Então, eu acho que isso também podar muito. Eu acho que é importante pensar na segurança, no preparo do espaço, tudo o mais, mas a gente também não precisa podar tanto. Tudo é muito dirigido, tudo tem que ser muito controladinho. Então, eu acho que isso realmente tira a oportunidade das crianças se libertarem para brincar.

Cecília Meireles também comunga desse pensamento:

Essa escola é muito pequena, não tem um campo para brincar. Então acho que as professoras têm que se policiar. Eu me pego muitas vezes falando para as crianças não correrem, não correm, né? Agora tá chovendo muito lá na escola. E na escola o piso está todo desnivelado e aí empoça muita água e as crianças querem correr e aí o nosso medo é de a criança cair, escorregar. Eu me vejo privando as crianças também disso pedindo o tempo inteiro não corre, não corre, não corre. E eles querem liberdade... parece os passarinhos na hora que abre a gaiola para voar, né?

Os docentes compreendem a necessidade de cuidar da segurança das crianças, mas por outro lado, julgam que, a despeito dessa segurança acabam tolhendo as livre explorações dos educandos. De todo modo, sempre buscam proporcionar-lhes as melhores experiências possíveis:

Então, acho assim, que as pessoas que não têm esse olhar que a gente tem, esse carinho, esse amor pela educação, eles vão podando e a gente vai tendo que virar mágico dentro do espaço que a gente tem, que às vezes é o mínimo, né? (Maria Rita)

Também acho que às vezes a gente tem que ter essa coragem de dar um passo e tentar fazer alguma coisa. (Marisa Monte)

Desponta agora a questão da gestão da escola com relação às possibilidades ofertadas às crianças. Se, de um lado, os docentes atribuem ao perfil da instituição (se creche ou escola de educação infantil) a possibilidade de se ofertar diversidade de experiências motoras aos educandos, de outro inferem que a gestão procura atender aos anseios da comunidade em que está inserida:

Eu acho que aí entra a parte também das equipes de liderança que, percebendo isso na comunidade (que as famílias das emeis são muito mais neuróticas com a segurança), aí cobra de jeito diferente, né? Eu vejo assim, né? (Guataçara Monteiro)

E em outro ponto da discussão, o mesmo participante acrescenta:

Eu acho que vai muito da direção da escola. Acho que vai muito do apoio que você tem, né? (Guataçara Monteiro)

Dessa forma, fica latente na fala dos colaboradores que sentem a importância do apoio da gestão em suas ações inovadoras na prática educativa. Mas que também é necessário criar uma cultura na comunidade escolar de aceitação dessa pedagogia na busca do processo criativo da criança, para não comprometer a gestão diante nem da comunidade, nem da instituição, uma vez que ela se vê compelida a atender os anseios da comunidade em que a escola está inserida.

Precisa ser feito um trabalho de conscientização, né? Porque assim, por exemplo, mesmo na Emei, os meus alunos iam embora pintados e as mães já sabiam e o ano passado quando eu peguei a turma do infantil 2 teve quem já chegou para mim e falou assim: Ah você é aquela que deixa as crianças pintarem até a cabeça, né? Falei: é e se reclamar ainda pinto você! E aí elas dão risada. Por quê? Porque assim é uma cultura que se cria e se alimenta. Mas eu também acho que tem que ter apoio da equipe gestora... (Elis Regina)

Fica visível com esse panorama que os colaboradores da pesquisa compreendem a importância do espaço para a corporeidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento, mas que ainda há um caminho a percorrer no sentido de ofertar aos educandos as melhores oportunidades de aprendizagem em ambientes e espaços adequados às diferentes faixas etárias que atendem.

Também observamos que vivem um dilema entre a segurança e integridade da criança na escola e a necessidade de liberdade para explorar e investigar. Entre deixá-las livres ou ter um adulto constantemente intervindo. Mas as próprias professoras apontaram um caminho: trabalhar junto à comunidade a fim de demonstrar-lhe a importância de experiências motoras significativas para o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, explicitam que a gestão da escola é balizadora do trabalho docente também no quesito da relação criança/corpo/espaço/ambiente.

4.3.4 A corporeidade revelada na afetividade

Neste quarto núcleo de significação vamos compreender a relação entre corporeidade e afetividade.

Para Wallon (2007), o aspecto motor ocorre através de uma movimentação do corpo para atividades cada vez mais específicas e controladas, ajustadas com as diferentes situações do meio. A criança vai percebendo as relações entre a função de cada parte do seu corpo, ocorrendo o aperfeiçoamento dos movimentos. Além do seu papel no mundo físico, "[...] o movimento tem papel fundamental na afetividade e na cognição [...]" (GALVÃO, 2012, p. 69).

Isso significa que "antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas pelas emoções [...]" (BASTOS; PEREIRA, 2007, p. 17). Assim, o ato de se movimentar constitui uma importante dimensão do desenvolvimento.

A atividade motriz permite às crianças expressarem os sentimentos, as emoções e os pensamentos, ampliando as formas e as possibilidades do uso significativo de gestos motores e posturas corporais. O movimento humano, portanto, configura-se em ir além do simples deslocamento do corpo no espaço, constituindo-se em uma linguagem que permite agir sobre o meio físico e atuar sobre o ambiente humano, expressando seu fazer motriz e mobilizando as pessoas por meio de seu componente expressivo e afetivo.

Retomando os estudos correlatos apontados em nossa revisão de literatura, Strazzacappa (2001) afirma que "movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto", num ambiente em que o movimento corporal sempre foi uma moeda de troca: a escola. Nela, a imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar, como prêmio.

Os participantes da nossa pesquisa demonstraram o quanto o movimento foi sinônimo de prazer ao resgatarem suas memórias de infância em nossos encontros. Nas palavras de Marisa Monte:

Eu também tive essa experiência maravilhosa de brincadeira de rua. Era também taco, sela, brincadeira da lata, enfim tem muitas e muitas brincadeiras. E a rua fervia de criança! Na rua da minha casa, a gente subia em árvore, pulava muro, enfim, tudo quanto é coisa de brincadeira que vocês imaginam de rua eu já brinquei e era maravilhoso. Então, realmente é um

prazer falar desse período. Traz à memória, é uma felicidade lembrar disso, é muito bom!

Nas significações de nossos colaboradores podemos observar que relacionam a alegria e o prazer à liberdade de expressão e movimento:

Então, estou ouvindo as meninas falarem aí, acho que é bem isso mesmo, as nossas brincadeiras, acho que todas envolviam muito o movimento. Era rua, gente, era rua o tempo inteiro. Então era todo dia rua, rua e brincadeiras que envolviam movimentos. E andei de carrinho de rolimã e vivia ralada e não sabia o que era portão, porque eu só pulava muro o tempo inteiro, né? Não usava portão... Esses dias estava lembrando que a gente ficava pendurado naqueles galhos altos da árvore só com a perna, se enganchando e soltava os braços. Hoje em dia, se eu ver uma criança fazendo isso acho que eu tenho um treco! Mas a gente fazia né? ... Era muito movimento mesmo e é uma lembrança muito boa que eu guardo e dou graças a Deus de ter tido a oportunidade de ter tido uma infância tão feliz! (Beatriz Milhazes)

Na realidade urbana que vivem a grande maioria das crianças de hoje, confinadas em pequenos espaços de convivência, as imprescindíveis experiências motoras precisaram ser vivenciadas na escola. Porém sabemos que ela traz consigo a grande marca de um paradigma tecnicista e mecanicista, que desligou a relação entre o corpo, a mente, a linguagem e o conhecimento. Ainda segundo Strazzacappa:

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como "não-movimento". As crianças *educadas* e *comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. (...). Nas escolas da rede pública das grandes cidades, esta realidade já não existe. Apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a ideia do não-movimento como conceito de *bom-comportamento* prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de *respeito* a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70)

Essa realidade precisa ser superada em todos os níveis de ensino, especialmente na Educação Infantil, período no qual a necessidade de liberdade para se expressar é vital, já que este é o primeiro ambiente social da criança fora da casa e, portanto, tudo é novo e diferente. Nesse aspecto, os docentes que participaram do nosso grupo de discussão julgam que as escolas da Educação Infantil ainda não proporcionam um ambiente de liberdade de expressão e voltam ao que fora mencionado anteriormente acerca da supervisão e intervenção dos

adultos em todas as experiências das crianças, cerceando suas possibilidades criativas e expressivas. No dizer de Guataçara Monteiro:

Para os pequenos tudo, eu acho que praticamente tudo, a criança começa, desde bebê, aprendendo com o corpo. Então, o corpo, o movimento, essa interação, faz muita diferença para a aprendizagem das crianças, dos menores, principalmente. E está difícil, não tem como, a gente tem que estar limitando cada vez mais essas crianças, porque elas não podem vivenciar as memórias que a gente teve. E cada vez mais, menos crianças estão podendo vivenciar memórias de brincadeiras livres, igual a Maria Rita falou, é tudo muito direcionado, porque com intervenção toda hora, “O que você fez? O que é isso? O que é aquilo?” A criança não tem um momento para brincar, para imaginar, uma imaginação livre, tudo é “Ah, o que você propôs para ela?”, “Ah, o que você vai propor agora?”, mesmo que a gente coloque lá, você está direcionando, porque você está colocando, não tem uma aprendizagem livre para criança, ela fica muito presa.

Assim, percebemos o quanto os nossos participantes valorizam a corporeidade e sentem a necessidade de trazê-la para o seio de sua prática com os alunos, embora, como já vimos no início desta seção, o quanto se sentem despreparados para isso. Segundo Strazzacappa (2001):

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento, educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79)

Portanto, vivenciar a corporeidade na escola é algo libertador, que traz implícita a noção de que ela é emancipatória, capaz de tornar os indivíduos livres, protagonistas e sujeitos de sua própria história. Eis a relação dialética em que a escola se encontra com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes, é espaço de luta por transformações sociais.

A forma que a escola encontra de controlar e disciplinar o corpo está relacionada às estruturas de poder. Podemos identificar isso, por exemplo, na organização do tempo escolar. Pelo que vimos até aqui, não podemos permitir que a aprendizagem dos conteúdos seja uma aprendizagem sem corpo. Segundo Gonçalves, a busca do desenvolvimento de forma

unilateral que ocorre na escola, ignora a globalidade do homem e gera uma educação alienada, “que ajuda a acentuar a visão dicotômica de corpo e espírito do homem contemporâneo” (1994, p. 37). Sua corporeidade é ele próprio, seu *ser no mundo*, seu *ser humano*, sua existência física emocional-afetiva, mental-espiritual e sócio-histórico-cultural. Na escola de Educação Infantil essa realidade objetiva se revela nas mediações afetivas das crianças entre si e entre as crianças e os adultos e a dança pode ser uma estratégia riquíssima para tal mediação, pois possui um objeto de conhecimento próprio – o pensamento do corpo, que pode fazer essa ponte.

4.3.5 A corporeidade antes e durante a pandemia

Por fim, traremos a análise do último núcleo de significação constituído: A corporeidade na Escola de Educação Infantil antes e durante a pandemia.

Durante nossos encontros do grupo de discussão, os colaboradores discorreram como percebem a corporeidade de seus alunos no cotidiano da escola. Parece-lhes que, embora a Educação Infantil seja um nível de ensino que respeita as manifestações das crianças, não são criadas condições ideais de desenvolvimento, uma vez que a linguagem corporal não faz parte do sistema educacional enquanto conteúdo sistematizado de ensino, a não ser exclusivamente nas aulas esportivas de Educação Física do Ensino Fundamental em diante.

Cecília Meireles dá a sua opinião ao apontar que:

Eu vejo pelas crianças e eu falo isso também, porque eu já dei aula pro fundamental no quinto ano e tinha criança que não sabia cortar, mal sabia pegar na tesoura. Eu dava coisa com recorte, para cortar alguma coisa, e era assustador ver as crianças não saberem cortar. Então, eu acho importante pensar no corpo, para eles poderem explorar mesmo, trabalhar coordenação motora, subir, descer, escorregar, pegar.

Para superar esse perfil de alunos, que parecem estar enquadrados em fôrmas pré-estabelecidas, precisamos caminhar para um ensino interdisciplinar que valorize a corporeidade oportunizando vivências corporais das propostas educacionais, a fim de levar o educando a uma aprendizagem circunscrita na totalidade de seu ser.

Segundo Marques (2010), as práticas de educação do movimento não buscariam imprimir padrões, mas poderiam possibilitar descobertas corporais por parte de quem percebe, sente e conhece seu próprio corpo.

Elis Regina nos narra uma experiência que vem elucidar o resultado de uma corporeidade ausente na escola:

Eu tenho uma experiência do meu irmão que é educador físico e pós-graduado em uma área mais voltada para fisioterapia, reabilitação, umas coisas assim, porque a princípio ele fez porque gostava muito de trabalhar com portador de necessidade especial, cadeirante, uma coisa assim. Só que hoje abriu para ele um novo público, uma nova clientela que são os adolescentes travados, que não gostam de frequentar academia, que não gostam de interagir, não gostam de outras pessoas, eles só ficam na tela, só que eles têm o corpo literalmente travado. Meu irmão, com o consentimento da família, gravou até um menino que tem 12 anos, ele vai dar aula lá no Colinas, dentro do condomínio do menino, e ele disse para mim: Elis Regina, é incrível como o ortopedista teve que alertar essa mãe de que esse menino não vai chegar aos 30 anos andando se ele continuar desse jeito, simplesmente por falta de atividade física. Foi uma falta de desenvolvimento motor lá na primeira infância. É não se movimentar, é não saber... O menino não sabe que ele tem corpo, ele tem 10, 11 anos de idade e não sabe o que ele tem no corpo dele. E aí não podia dar exercício físico para ele, então a mãe pagava um *personal* para brincar e fazer o menino se movimentar, nem que fosse só caminhar.

Esta é uma realidade insistente em nossos dias e que poderia ser revertida com uma educação comprometida com a corporeidade. As escolas ainda reproduzem um sistema educacional que acaba por “docilizar” os corpos (Foucault, 2009) e isso ocorre por meio da cultura escolar revelada em seus recursos didáticos como

[...] por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 79).

Alguns desses recursos educacionais estão presentes ainda hoje até na Educação Infantil, como constata Elis Regina:

Eu vejo, que a criança tem no corpo a possibilidade de expressar a sua individualidade, é pelo corpo que ela se mostra importante no meio e se mostra diferente, e essa diferença, geralmente, contribui com o outro ... Muitas vezes, na educação infantil se trabalha corpo, gestos e movimento, mas você ignora o corpo dessa criança, você ignora essa individualidade, você quer que todos andem com as mãozinhas para trás, ou todos andem com uma certa distância, todos iguais, ou enfileirados, muitas vezes, acabaram já com a fila na educação infantil, mas tem professor que persiste nessa ideia ... a gente acaba tolhendo demais essa criança e o corpo dessa criança, mas quer que ela escreva, a criança não pisa no chão, não pula corda, mas ela tem que escrever... E na educação infantil, eles estão

encaixotando a gente, eles estão colocando a gente dentro de uma caixinha, tolhendo o professor, na base do medo, porque se a criança se machucar vai ter que chamar o SAMU, e se chamar o SAMU, a comunidade vai ficar brava, e se a comunidade ficar brava, a gente vai receber reclamação, e aí o professor fica com tanto medo que ele acaba não dando liberdade para essas crianças. Essa criança não se desenvolve plenamente no seu corpo e no seu movimento, mas lá no Pré 2 o professor quer que ele comece a escrever, ele está encaixotadinho, mas agora se vira, sai da caixa e escreve, como que a gente pode fazer isso com as crianças?

Não sendo possível negar este contexto histórico, é preciso ir além de um modelo de docilização pedagógica dos corpos dos educandos. Nesse sentido, Lygia Clark comenta e indaga:

Eu sinto que as crianças estão muito condicionadas. A ideia de “docilizar” os corpos, para aqui parafrasear Michel Foucault, principalmente com a pandemia, vejo corpinhos cada vez com menos consciência e disposição para tentar movimentos novos. Em propostas com dança, por exemplo, neste ano, sinto que eu fico lá dançando, mostrando a elas possibilidades de experimentar o espaço com o corpo e muitas estão apáticas. Como romper a apatia sem forçar uma proposta para que não se torne exaustiva?

Ao buscar a resposta para essa indagação da colaboradora, faz-se necessário pontuar o contexto em que essa pesquisa está sendo desenvolvida: a pandemia da Covid-19.

De repente, escolas fechadas! Crianças em casa. Professores sem alunos. Todos confinados. Nenhuma criança poderia circular por ser vetor da COVID-19... A vivência da pandemia da COVID-19 alterou drasticamente a rotina de todas as escolas, especialmente na Educação Infantil.

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil, em seu site oficial, “educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e mídias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior” (BRASIL, 2017, p. 17). Contudo, na emergência da pandemia da COVID-19, ela precisou ser ampliada a todos os níveis de ensino, até à Educação Infantil.

A educação não presencial (melhor seria empregarmos esse termo do que Educação a Distância) tornou-se a única saída possível para que a educação sobrevivesse à pandemia. As instituições tiveram de tomar decisões urgentes, promovendo mudanças radicais na educação, sem precedentes. Os professores, de todos os níveis de ensino, tiveram de aprender e implantar o ensino a distância, o que os obrigou a improvisar soluções rápidas. Assim, foi

implementado um ensino remoto emergencial. O tempo típico de planejamento, preparação e desenvolvimento de um curso totalmente *on-line*, com um design instrucional específico, foi suprimido.

Na Educação Infantil, a parceria com as famílias foi imprescindível, pois as crianças não têm ainda habilidades para colocar em prática as propostas, uma vez que isso demanda competências como acessar *links*, baixar documentos, separar materiais. Aqui pode residir um grande paradoxo da pandemia na Educação Infantil: a escola não se afastou ainda mais das famílias, pois precisou contar com elas para alcançar as crianças.

Isso foi possível não só porque as aulas migraram casas adentro e porque os professores precisaram da mediação das famílias para que as propostas chegassem até as crianças, mas também porque a escola abriu-se mais à comunidade, solicitando explicitamente a sua contribuição. É de suma importância para a escola que as famílias reconheçam o seu lugar no desenvolvimento da criança e isso foi sendo alcançado durante esse período pandêmico, pois, ao estabelecer vínculos mais próximos com os pais e tutores, a escola pôde perceber seus anseios, expectativas e necessidades, apoiando-os sempre com um olhar pedagógico para a criança.

Paradoxalmente, o isolamento social trouxe uma aproximação família/escola que terá grandes benefícios para a aprendizagem da educação pré-escolar no pós-pandemia se essa proximidade continuar reverberando...

Contudo, em relação à corporeidade não é possível ser tão otimista... A toxicidade de todo desgaste causado pela pandemia para a sociedade em geral e, especialmente para as crianças, só irá ser processada e compreendida nos próximos anos, quando poderemos perceber as consequências na corporeidade, do estresse e do isolamento social total ou parcial a que as crianças foram submetidas.

Cora Coralina nos narra o que vem sentindo em seus alunos depois que voltaram às aulas presenciais:

Eu acho que agora nessa época de pandemia vai ser para nós um grande desafio ... Então vai ser muito difícil para a gente colocar em prática os nossos projetos que a gente tem elaborado e também vai ter que ser bem flexível mesmo, porque você pensa numa turma A, quando você vai dar aula para turma B, você vai ver que é completamente diferente. ... a turma B de uma sala gosta muito de movimento e a turma A não quer cantar, não quer participar, está muito tímida, retraída.... Eu sei que nós vamos ter que pensar e flexibilizar mesmo.

Tarsila do Amaral completa:

Minha turma tá muito, muito parada mesmo. Eu coloco música eu convido para dançar eu convido para brincar e eles estão assim, apáticos...

E Elis Regina continua:

É incrível o quanto de entusiasmo as nossas crianças perderam, né? Essa pandemia roubou das crianças muito mais do que a gente podia imaginar...

Os colaboradores da pesquisa apontam aqui um ponto de tensão muito revelador dos valores educacionais que têm como norte em sua vivência docente. Ao trabalharem com as crianças os protocolos exigidos pelas autoridades sanitárias, se veem contrários a tudo que já ensinaram até agora, como por exemplo, compartilhar brinquedos, emprestar materiais, cuidar dos colegas, entre tantos outros comportamentos sociais incentivados na Educação Infantil.

Nesse sentido Cora Coralina desabafa:

Está sendo um grande desafio, porque as crianças estão limitadas e nós também estamos limitados. A gente quer fazer algo: não posso. Eu quero fazer uma roda: não posso. Então a criança, nós estamos tirando a liberdade da criança de brincar e eu me sinto presa gente, me desculpa, me sinto acorrentada porque eu quero dar algo para criança, a gente vem com a proposta super legal e a criança tá ali parada. Porque a criança eu acho que em si já está percebendo, já tá sentindo o efeito do covid, o efeito de tudo que nós estamos passando, então ela fica apática ali no canto. Parece que ela não consegue, não consegue brincar mais. Parece que tudo que foi construído gente, parece que tá sendo desconstruído! Nós vamos ter que reconstruir de novo. Nós vamos ter que convidar a criança para brincar, convidar para explorar. Mas só que a gente também tá preso e o desafio agora é esse. ... o nosso maior desafio é esse: a gente vai ter que reaprender. Eu penso assim: nós estamos reaprendendo e a criança também, porque por mais que a gente queira dar algo legal a gente está limitado e também a criança. Os seus movimentos a cada dia que passa estão limitados porque ela vem com uma vontade para escola, mas chega a gente fala: Ah! Não, não pode não, você não pode, você tem que ficar longe...Então tá sendo um desafio para nós.

Maria Rita, no calor da discussão também se manifesta, demonstrando esse conflito vivido pelos professores na Educação Infantil:

Eu acho que é muito difícil a gente colocar isso na cabeça das crianças, é praticamente impossível a gente manter as crianças afastadas, então, é um

desafio ... Mas a questão corporal, se a gente for pensar, a gente se expressar corporalmente na infância, acho que precisa muito desse contato com outro, eu acho que o corpo também precisa dessa interação, desse movimento de estar em contato com outro, de estar junto com o outro, então, fica difícil você colocar uma proposta de dança, de música, alguma coisa, porque as crianças começam a se movimentar, se jogam no chão, esbarram no outro e tal, e para eles aquilo é a diversão do momento. Então, você falar “fica aí no seu cantinho”, “fica no seu tapete”, “fica no seu canto”, acaba que limitando o nosso trabalho.

E Guataçara Monteiro nos provoca ainda a refletir:

O retorno de uma aula desse jeito será que vale a pena? As crianças estão mesmo aprendendo? Está garantido mesmo o direito da criança de aprendizagem? Contra tudo que a gente já estudou?

Esse dilema vivido pelos participantes, entre cobrar das crianças os protocolos sanitários e incentivá-las a explorarem o corpo e o espaço como gostariam, foi um ponto forte nas discussões, o que novamente traz à tona o desejo que têm de promover uma educação valorosa para seus alunos. Lygia Clark, ao citar novamente Michel Foucault, confirma o caminho traçado ao longo de toda a pesquisa.

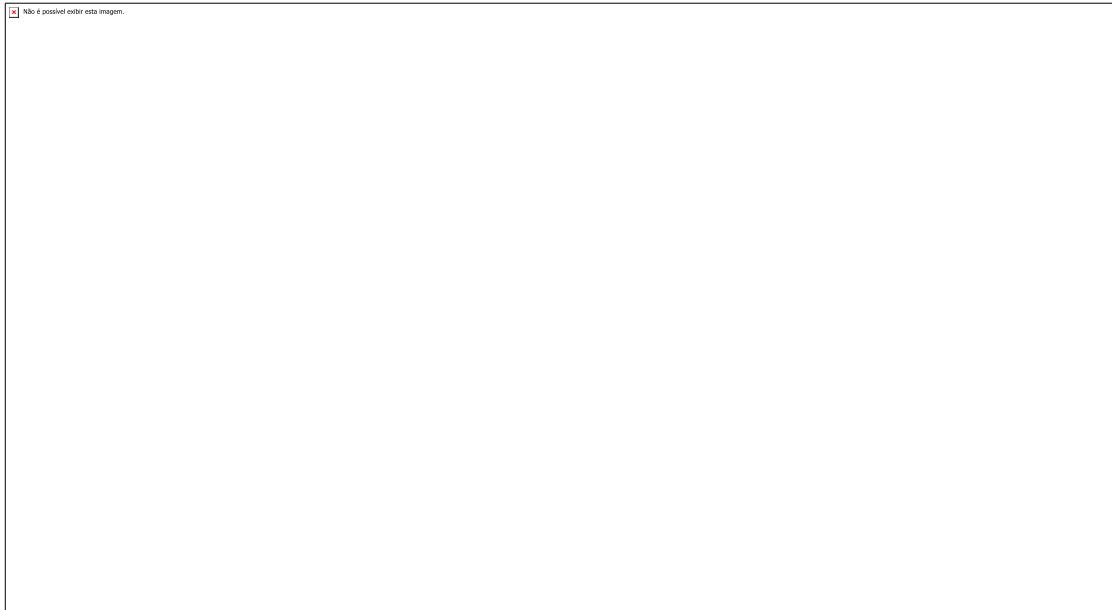
Ao passo que “docilizar” é uma coisa (horrível) e compor o corpo no espaço de diferentes formas, é outra. A dança para mim é uma possibilidade de propor ao corpo uma forma de se conhecer e se habitar sem “docilizar”. Mas tudo é risco, gente... Até um simples movimento pode gerar uma queda, um machucado, enfim... É um permanente diálogo com a comunidade.

Em momentos de isolamento social, o tocar-se, o descobrir-se e a compreensão do todo tornou-se imprescindível. Daí mais um argumento que sustenta a importância desta pesquisa, ao propor a dança como caminho para a presença do corpo no contexto educacional, uma vez que a arte pode compor uma rede na tessitura escolar interdisciplinar tão urgente quanto necessária.

Estes foram os cinco núcleos de significação ora constituídos e pode-se afirmar que as análises acima apresentadas são, no momento, apenas síntese provisórias.

No esquema a seguir, podemos perceber a relação entre os objetivos da pesquisa e os achados a partir da constituição dos núcleos de significação.

Figura 5 - A relação entre os objetivos e os núcleos de significação



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Concluída essa análise intranúcleos, prossegue-se para a análise INTERNÚCLEOS.

4.4 ANÁLISE INTERNÚCLEOS

O objetivo nesta etapa é produzir uma síntese para explicitar, interpretar e explicar as significações de gestores e professores acerca da corporeidade na escola de educação infantil, a partir das análises colhidas nas entrevistas, grupos de discussão e Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada.

À luz do método histórico-dialético pode-se dizer que a articulação dos núcleos na interpretação internúcleos gera possibilidades para que a nossa compreensão progrida, na medida em que elementos da parte se articulam entre si e com a totalidade, gerando um movimento mais totalizante. Movimento esse que aponta para novas compreensões, novos nexos, dando nova qualidade à interpretação. A partir da análise efetuada podemos apreender diferentes significações que percorrem todos os núcleos assumindo nuances específicas em cada um, mediados pelas condições objetivas e subjetivas presentes que constituem as significações que os participantes atribuem à sua prática escolar.

Ao abordarmos as significações dos colaboradores, trazemos à tona a sua importância no sistema escolar, bem como a compreensão do movimento dialético e histórico na produção de tais significações. Desse modo, criamos zonas de inteligibilidades sobre as suas

experiências, modos de agir, crenças, valores, entre tantos aspectos constitutivos de sua subjetividade.

A abordagem sócio-histórica aponta que as contradições presentes na realidade podem gerar transformações e possíveis superações dessa realidade. Por isso nos valem das “categorias” anteriormente mencionadas para nos orientar nesta investigação. Adotamos as categorias historicidade, mediação e sentidos-significados que estão mutuamente relacionadas e podem possibilitar a apreensão da realidade objetiva. Compreendemos que, a partir da análise dos movimentos decorrentes da interpretação da realidade pesquisada, foi possível expandir o conhecimento a respeito da corporeidade na realidade escolar da Educação Infantil.

Assim, podemos considerar que os núcleos de significação acima detalhados foram criados para sistematizar as zonas de sentidos que expressaram as significações de professores e gestores acerca da corporeidade na escola. Os núcleos de significação foram essenciais para compreender os resultados desta pesquisa, a sua utilização permitiu sintetizar o que foi mais significativo para a valorização ou não da corporeidade na escola. Diante de uma grande quantidade de dados, o movimento de identificar e constituir os pré-indicadores, indicadores e núcleos, permitiu uma síntese qualificada dos dados sem perder a sua essência e riqueza, retomando o que foi mais significativo, similar, complementar e contraditório.

Como primeiro ponto que emergiu desta análise destacamos o papel fundamental do professor no ambiente escolar. Muito se tem discorrido acerca da necessidade de o discente ser protagonista da sua aprendizagem. E isso é realmente de suma importância para que ela seja realmente significativa e resulte em superação e transformação da realidade.

Contudo notamos a partir das análises aqui apresentadas, que o papel do professor, como articulador de todo esse processo, deve ser valorizado e percebido como fundamental para que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem. É o professor que dá condições ao aluno para, investigando, experimentando, se arriscando, superar desafios e galgar os degraus de sua aprendizagem. A mediação entre os conteúdos e a criança é protagonizada pelo professor. Se ele realmente acreditar que é importante trazer o corpo para dentro da sala de aula para que a aprendizagem seja completa, isso será revelado em suas escolhas e ações pedagógicas.

Podemos evidenciar ainda o quanto as experiências que os professores tiveram ao longo de sua vida, tanto na infância, como na escola podem ser determinantes de sua forma de trabalho com os alunos. Tais questões encontram eco na literatura (Tardif & Raymond, 2000)

e apontam o quão arraigado está no sistema educacional o descolamento do conceito de corporeidade na aprendizagem.

Outra questão foi a falha na trajetória formativa dos professores. Os próprios colaboradores apontaram lacunas em sua formação, tanto inicial como continuada, no tocante aos requisitos necessários para trabalhar a corporeidade na Educação Infantil. A análise indicou que, embora tenham boa vontade e reconheçam a importância do corpo na aprendizagem, possuem pouco conhecimento específico para isso.

Portanto, destacamos que a análise aqui apresentada teve a intenção de recompor a atividade dos gestores e docentes em seu trabalho na Educação Infantil, sobre as formas de sentir, pensar e agir, com a perspectiva de contribuir para a ampliação do debate sobre a corporeidade na escola de Educação Infantil. Ao mergulharmos nas significações constituídas pelas colaboradoras sobre a atividade que exercem, tivemos a oportunidade de apreender também outros aspectos da realidade da educação, seus desafios e impasses.

Buscamos analisar as contradições presentes nas significações e, desse modo, o movimento e a historicidade constituintes da realidade estudada, ultrapassando as significações individuais com vistas à superação do *status quo* da escola.

5 PLANO DE FORMAÇÃO...

“Percebemos que os momentos mais profundamente emocionantes de nossas vidas em geral nos deixam sem palavras e que, em tais momentos, nossa postura corporal pode bem ter a capacidade de expressar algo que seria inexprimível de outro modo.”

(Rudolf Laban)

As análises nos levam a constatar que a valorização da corporeidade passa a ser um direito da criança ao longo de sua escolarização. Contudo, decorridos mais de 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda pairam constantes ameaças à concretização dos direitos elementares do povo brasileiro, havendo imenso abismo entre a previsão legal e a real fruição deles. Diante disto, é de se considerar urgente e necessária toda e qualquer tentativa de devolver às pessoas o sentido de suas existências, que se encontra em processo de esvaziamento em nossa sociedade. Assim, a presente proposta busca apontar a necessidade de fazer as crianças em idade escolar mergulharem no conhecimento dos direitos humanos por meio da dança como ferramenta de aprendizagem.

5.1 A DANÇA É UM DIREITO!

É função da escola, como instituição que compartilha e perpetua o conhecimento cultural acumulado pela humanidade, permitir o contato também com a dança. Seu papel na escola seria o de “... ajudar o ser humano a achar uma relação corporal com a totalidade da existência” (LABAN, 1990, p. 107). Encontrar maneiras possíveis de sensibilização através da experiência estética (aqui, proponho, por meio da Dança), pode nos devolver o contato com o que somos.

Ainda segundo Laban (1990), o que se procura com a inclusão das aulas de dança na escola não é a perfeição ou a execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno. O impulso das crianças em realizar movimentos é uma forma inconsciente que as introduz no fluxo do movimento e reforça suas possibilidades naturais de expressão. Dessa forma, é possível integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, um aspecto de suma importância para a educação.

O ensino da dança na escola pode contribuir para que os estudantes adquiram confiança para se comunicar livremente com sensibilidade e imaginação, conhecendo seus direitos e os limites de sua liberdade, que termina quando começa a do próximo. Tomar consciência de seu próprio potencial e do dos demais, é o mais significativo resultado do ensino da dança escolar.

A dança pode levar a uma atitude libertadora, incentivando cada um a trilhar o seu próprio percurso. Isso porque seu ensino na escola incentiva a descoberta, a coragem de se manifestar e compartilhar com o outro seu mundo interior por meio dos movimentos.

Nesse caminho, Klauss Vianna (2008) nos aponta que dançar é mover-se com ritmo, melodia e harmonia, mas é também um modo de existir, um ato de integração com a vida. Segundo ele, a Dança é como “um caminho de autoconhecimento, de comunhão com o mundo e de expressão do mundo” (VIANNA, 2008, p. 18). Afirma ainda que o homem é um microcosmo que sintetiza em si o macrocosmo, o universo, onde tudo acontece por meio de uma perene dinâmica caracterizada pelo movimento. Assim, a vida, o mundo e o homem manifestam-se através do movimento bem antes de exprimir na matéria a sua experiência existencial, o homem a traduz com a ajuda de seu próprio corpo. Através dos movimentos da dança aprofunda-se cada experiência e realiza-se o milagre da comunicação.

Por isso, nossa proposta aqui, de trazer a dança para a escola como direito, ultrapassa os sentidos evidentes e superficiais referindo-se a um contexto muito mais fundamental relacionado à nossa própria presença no mundo. Essa percepção do mundo que nos move e se presentifica em nós na forma de sensações foi historicamente repreendida por uma política identitária que dominava as subjetividades, atendendo a uma demanda instaurada pós-guerra. Esta política distanciou-nos da concepção de que a nossa subjetivação é a própria vida exposta no corpo, delegando a ele a ideia menor de um decalque desta vida, uma mera cópia. Esta política empurrou-nos para um estado de entorpecimento de nossa condição de ser protagonista do mundo em mudança. É isso que, através da percepção de que o corpo, o conhecimento e a linguagem são facetas de um mesmo ser, que a dança pode resgatar em nós.

A Dança, como prática artística que se realiza no corpo e que lida com a efemeridade como condição, recupera o contato com nossas texturas sensíveis e como elas se conectam, se contagiam, remodelando a paisagem do mundo. Podemos considerar que a obra na dança é efêmera porque não inaugura um objeto, ela é um acontecimento no corpo que existe, enquanto ele existe – e esta é a sua condição. E é assim que a dança exerce sua potência política na nossa sociedade: encarnando as alterações do mundo interior e sensível do

executante e assim agindo na redefinição dos contornos do mundo exterior, a sociedade em que vive. O que se pretende aqui é elencar as possibilidades de se pensar e reinventar um mundo mais justo a partir do encontro com a arte, da experiência com sua potência enquanto expressão estética.

Segundo Katz (2005), o conhecimento se processa numa incrível máquina bio-físico-química, o corpo, onde a dança se instala para realizar a intersecção da natureza com a cultura que a evolução produziu. Esse corpo que dança, constitui-se na “conjunção do físico com o biológico, com o químico, o elétrico, o cerebral, o energético, com o psicológico, o individual, o transpessoal, o coletivo, com o mental, o social, o cultural” (KATZ, 2005, p. 64). Assim, podemos dizer que o acesso ao conhecimento se dá pela percepção, pela experiência, e essa ocorre **no** e **pelo** corpo. Se o corpo realiza essas experiências por meio de vivências dançantes, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois não é possível conceber o homem sem movimento.

Marques (2010) compreende a dança como uma expressão artística passível de leitura e uma das várias formas possíveis de se ler o mundo. A autora atenta para o fato do ato de ler ser uma construção social “que nos assegura a possibilidade de interpretar as interpretações, repensar os contextos, transformar os caminhos” (MARQUES, 2010, p. 32). Segundo a ela, os processos de ensino e os processos de aprendizagem nos levam à articulação das leituras de mundo. A dança, como linguagem, é uma das formas de ler o mundo, é um caminho para sentir, elaborar, compreender e interpretar o mundo. E tudo isso nos constrói. As experiências de dança devem se dar de forma crítica para que articulem diversas leituras possíveis do mundo.

As lentes da dança podem contribuir para que as leituras de mundo sejam impregnadas de sentido, podem abrir possibilidades de ser, de estar, de existir, de viver “o” e “no” mundo. Marques nos lembra ainda que “se não formos capazes de ler ampla e criticamente o mundo em que vivemos, dificilmente nos envolveremos em suas redes múltiplas e será impossível transformá-las” (MARQUES, 2020, p. 35). A leitura do mundo por meio da dança nos ajuda a perceber as relações não éticas, não estéticas e não justas da sociedade e fazer algo para superá-las. Por isso o ensino de dança nas escolas constitui-se num direito!

Isabel Marques (2010), Helena Katz (2005) e Klauss Vianna (2008) apresentam diferentes formas de compreensão da dança: a educação, a filosofia e as terapias somáticas, respectivamente. Contudo, estão em consonância ao concordarem que a dança é capaz de

fazer a cultura ir além do óbvio, o que faz dela um caminho de subversão, já que pode vir a se tornar resistência com o corpo.

Assim sendo, como apontou Costa (2017), compreendemos a dança e a arte como propagadoras de outra possibilidade de vida, tateando elementos mais viscerais de nosso encontro com o mundo, convidando as crianças, mediante a experiência estética que proporciona, a caminhar para além do que é conhecido. O que se pretende é elencar as possibilidades de se pensar e reinventar um mundo mais justo a partir do encontro com a arte, da experiência com sua potência enquanto expressão estética, preferencialmente no ambiente escolar, lugar genuíno da aprendizagem da criança.

A dança proporciona ao pensamento movimentos outros, para além da razão, para além das regras e valores racionalmente elaborados. Na verdade, trata-se de uma expressão questionadora, que desinstala e liberta. Em suas mais variadas configurações, relaciona-se com os direitos humanos, reunindo-se a eles por uma ética de afirmação da vida.

Segundo Costa (2017, p. 117) “anulamos nossa presença viva em troca de uma ilusão de aceitação, de uma inclusão submetida a um aparelho de homogeneização que representa a nossa ‘existência social’, mas que em verdade vem nos subtraindo o substrato vital: a potência de variação”. Desse modo, o papel político da arte é o de elaborar estratégias de interferência e resistência dentro das significações culturais e disciplinamentos sociais. No corpo que dança, a arte se mostra como uma possibilidade através da qual se pode remodelar o mundo.

Ao despertar a sensibilidade, a dança expande a percepção do ser, dando-nos o entendimento de que somos sujeitos de nós mesmos. Ao dar-nos a possibilidade de sermos inventores de nós, a dança revela a sua política e o lugar onde se encontram os direitos humanos. A dança se liga aos direitos humanos quando nos chama a imaginar e realizar mundos diferentes a partir da nossa capacidade criadora desses mundos.

Dança e direitos humanos, portanto, se relacionam pelo conhecer-se e reconhecer-se na alteridade; por entrar em contato com diferentes modos de estar, tocar, mover-se. Por isso reafirmamos nesta seção a necessidade da efetiva inclusão da dança como linguagem nas escolas brasileiras.

Apontamos a possibilidade de incluir a dança no rol dos direitos humanos suspeitando ser possível provocar uma compreensão artística deles, emprestando-lhes um olhar estético, capaz de criar e experimentar outras possíveis coreografias sociais.

5.2 EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO NA LINGUAGEM DA DANÇA: UMA PROPOSTA PRÁTICA

Depois de todas as análises até o momento apresentadas, trago agora uma proposta factível de engajarmos a dança na escola.

Embora até os órgãos governamentais tenham reconhecido a importância da arte e do corpo na educação, esse instrumento de expressão, o corpo, é ainda sujeito à discriminação, a pontos de vista e a leis preconcebidas, nem sempre concordantes com o movimento natural e orgânico. É mais “chique”, “educado”, “correto”, “civilizado” e “intelectual” permanecer rígido.

Precisamos abrir caminho para um novo enfoque ao movimento, mais completo, verdadeiro, equilibrado, condizente com alegria do bem-estar físico e emocional e com uma melhor compreensão e aceitação dos outros. Enfoque perfeitamente natural na criança, mas muitas vezes distorcido pelo adulto que perdeu o fascínio que traz a investigação do movimento. Os adultos não se movimentam e reprimem a soltura das crianças. Sendo assim, precisamos que os adultos, especialmente os professores, se aproximem das crianças e de seu mundo. Recordando Chiquinha Gonzaga ao ser inquirida sobre que estratégias o professor precisaria dominar para sentir-se mais seguro ao tratar da corporeidade em sua sala de aula, ela disse: “Se colocar no lugar da criança!”

Falamos no bem-estar emocional porque a escola pode se tornar um “laboratório vivo” para desenvolvermos nossas inteligências múltiplas que, segundo Howard Gardner (1995), podem se manifestar, inclusive, como inteligência **corporal-cinestésica**. Precisamos valorizar as nossas inteligências múltiplas, pois, se todos os alunos são diferentes, com uma ou outra forma de inteligência mais emergente, os professores devem atentar para as formas de aprender (e, conseqüentemente, para as de ensinar) que precisam ser tão múltiplas quanto as inteligências.

É para auxiliar o professor no desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica de seus alunos, que construímos, ao longo da pesquisa e de forma colaborativa, uma proposta prática de como ela pode ser trabalhada na escola e quais seriam os benefícios desse trabalho. O caminho seria a educação do movimento, através da dança. Porém, mais importante que dançar no palco, é ter a capacidade de perceber o movimento da vida no dia-a-dia.

Rudolf Laban (1879-1958), um arquiteto nascido na Tchecoslováquia, estudou os princípios universais do movimento e aplicou os resultados de suas pesquisas, tanto na dança, como nas escolas e indústrias europeias no início do século. Seu trabalho proporcionou às

peças diferentes formas de relação com a vida e com o mundo. Propôs que as pessoas vivenciassem os elementos que constroem a dança nas várias culturas, para gerar uma movimentação mais completa aos homens.

Laban (1990) procurou revolucionar aquela corrente que compreendia o movimento de modo funcional. O corpo era visto como algo que se dobrava, esticava, torcia-se e, separada do movimento diário, a ginástica repetia inúmeras vezes o esticar, o torcer, o dobrar o corpo. Nem o ritmo pessoal era respeitado. Ele percebeu a alienação causada pelo movimento mecânico e apontou um caminho libertador, através da consciência do corpo e do movimento natural. Mostrou que os gestos padronizados, induzidos pela atuação das máquinas, por exemplo, ou impostos pelos papéis sociais, acabam dessensibilizando os homens, restringindo sua potencialidade expressiva, submetendo-os a uma rotina de **gestos seriados, mesquinhos, pobres**.

Assim, o educador que trabalha com o movimento deve estar atento, ser criativo e libertador. Precisa saber usar, além de seus conhecimentos, sua sensibilidade e intuição, para levar o educando a ter consciência de si mesmo e do grupo que o cerca.

O homem foi limitando ao longo da história sua capacidade de perceber o mundo. A sistemática imposição de critérios racionais provocou um completo abandono da potencialidade sensorial do corpo, levando o homem a perder sua capacidade de sentir e de expressar sua emoção, seu pensamento, seu sentimento e seu universo.

Por isso, é importante tornar uma realidade a arte do movimento no currículo escolar, já que a linguagem do corpo é uma linguagem completa e única, que interagindo com outras linguagens, expressa em si algo próprio. É aqui que surge nosso “Plano de Formação”. Para que o professor possa empregar técnicas de dança que revelem e desenvolvam a corporeidade das crianças, ele próprio precisa vivenciá-las. Strazzacappa (2001) aponta:

Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independente das disciplinas que lecionam (português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam. [...] Assim, diante de uma classe de crianças, queiramos ou não, somos sempre um modelo para a imitação pela *mimesis*. (STRAZZACAPPA, 2001, p.78)

Conclui-se, por conseguinte que, o docente só terá tranquilidade para incluir propostas de valorização do corpo e de dança em sua prática se ele as experimentar primeiro. No dizer de Tarsila do Amaral, seria possível “atravessar” os professores para essa questão:

Oportunizando o conhecimento da teoria com a vivência da prática durante as formações. Oferecendo uma gama de propostas como ideias para apoiá-los.

Segue uma síntese do Plano de Formação a ser realizado com docentes de qualquer nível de ensino, especialmente da Educação Infantil, construído em colaboração com os participantes da pesquisa, que será detalhada adiante. Cada colaborador indicou um número diferente de encontros para o processo formativo. Apontamos aqui uma média, que poderá ser reorganizada de acordo com a necessidade de cada rede.

Quadro 7: Cronograma do Plano de Formação

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	PROPOSTA
1º encontro 1h30min	Por que o corpo se move?	Sensibilização inicial	vídeo do <i>youtube</i> : https://youtu.be/_a9rdzdJL0k Dinâmica: posturas e caminhadas Contação de história como o corpo Trabalho pessoal: como meus alunos se movem?
2º encontro 1h30min	Como o corpo se move?	Aguçar a observação dos professores acerca da corporeidade de seus alunos. Experimentar os princípios do movimento.	Assembleia acerca das observações e registros realizados. Roda da conversa sobre como a aprendizagem se processa no corpo. Vivência com investigação prática sobre os princípios do movimento (energia, tempo e espaço) e experiências sobre a “quinesfera”. Trabalho pessoal: pesquisar uma brincadeira infantil que ponha em investigação a “quinesfera” das crianças.
3º encontro 1h30min	Como a dança acontece no corpo?	Conhecer as dinâmicas do movimento	Socializar as brincadeiras pesquisadas e escolher algumas para vivenciar. Roda de conversa acerca das dinâmicas do movimento propostas por Laban. Investigar as dinâmicas do movimento em diferentes grupos (individualmente, duplas, trios, quartetos, grandes grupos). Alternar movimento e pausa, observando a

			<p>importância da pausa no movimento.</p> <p>Trabalho pessoal: descobrir músicas que sugere as diferentes dinâmicas do movimento.</p>
4º encontro 1h30min	Como a dança é composta?	Compor uma coreografia	<p>Roda da conversa com o tema: “o que é a dança”</p> <p>Desdobramento da conversa: “o que é uma improvisação”</p> <p>Socialização das músicas levantadas desde o último encontro.</p> <p>Eleger uma das músicas para compor uma coreografia colaborativa.</p> <p>Trabalho para o próximo encontro: mostrar para seus alunos o vídeo que compusemos em formação e colher as suas impressões.</p>
5º encontro 1h30min	O que gostaria de trabalhar com meus alunos?	<p>Elencar ideias e sugestões para a elaboração do planejamento que contemple a corporeidade e a dança</p> <p>Avaliar a formação</p>	<p>Socializar as impressões das crianças.</p> <p>Roda da conversa: quais signos da dança poderiam ser trabalhados com cada grupo etário na escola?</p> <p>Levantar possibilidades de temas a serem trabalhados de forma interdisciplinar nos planejamentos.</p> <p>Compilar conteúdos de dança possíveis de serem trabalhados a partir das vivências realizadas.</p> <p>Avaliar a formação por meio de uma sequência de movimentos e da construção de uma nuvem de palavras através do aplicativo METIMETER. Disponível em site: www.mentimeter.com</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

5.2.1 A sensibilização dos professores: por que o corpo se move? (Primeiro item do Plano Formativo)

Ao serem indagados qual seria o maior entrave para que o professor traga para a sua prática a vivência dos conteúdos por meio da experiência corporal dos alunos, nossos colaboradores expressaram as seguintes opiniões:

O maior entrave é a falta de vivência do próprio professor com este conteúdo, distanciando-o destas vivências com as crianças no dia a dia. (Maria Rita)

A falta de conhecimento do assunto ou não compreender a importância desta prática na aprendizagem, socialização e desenvolvimento das crianças. (Cora Coralina)

A falta de conhecimento específico e ideias para incluir propostas voltadas a essa prática em seus planejamentos. (Beatriz Milhazes)

A falta de conhecimento e em alguns casos falta de vivências. (Ivete Sangalo)

Muitas vezes a falta de conhecimento da importância, dos objetivos e das estratégias de como desenvolver a prática. (Chiquinha Gonzaga)

Desconhecer/ignorância sobre o assunto e a sua importância. (Ana Botafogo)

O não saber o que fazer. (Alcione)

Talvez a falta de experiência e conhecimento mais profundo sobre o assunto. (Tarsila do Amaral)

Falta de conhecimento e exploração da própria corporeidade. (Marisa Monte)

Falta de adultos para auxiliar em sala de aula. (Susana Vieira)

Falta de formação. Hoje percebo que muitos professores se formam na faculdade sem conseguir relacionar teoria com prática e sem conhecimentos que auxiliem na elaboração de planejamentos que visem a formação integral das crianças. Muitos professores acham que a criança da educação infantil precisa ficar sentada em uma roda, quietinha, sem mexer com o amigo ou se expressar livremente. Com essas práticas, evidencia-se a falta de conhecimento das características da faixa etária atendida. (Elis Regina)

A própria prática não ser voltada para isso. (Anita Malfatti)

O espaço físico adequado para todas as crianças. (Fernanda Montenegro)

Medo de problemas com as famílias, caso haja acidentes. (Guataçara Monteiro)

As manifestações dos participantes revelam o quão urgente é para a sua prática uma formação que os apoie nas questões da corporeidade. Para tanto, faz-se necessário que vivenciem um processo de sensibilização e aprendizagem, por isso, almejamos contribuir com

sua formação continuada, em caráter de construção participativa, promovendo sensibilização e conhecimentos acerca da corporeidade e da dança como mediação para superar o paradigma mecanicista e dicotômico perpetuado pela escola, como nos lembra Larrosa acerca da “necessidade da criação de espaços para a ‘sensibilidade’ na sociedade atual” (LARROSA, 2015). Segundo o autor, é importante localizar o sujeito em meio à sociedade contemporânea, assim como as circunstâncias que o rodeiam, a fim de possibilitar o questionamento de significados para experiência e o sujeito da experiência em meio a esse complexo processo.

Foi possível perceber essa lacuna na formação inicial dos professores, que não os prepara para articular conteúdos de educação motora, corporeidade, dança, conforme nos aponta Gatti: “com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica”. (2010, p. 1374). Desse modo, é dever da formação continuada oferecer subsídios para que os professores possam incluir a educação do movimento em sua prática. De posse desta convicção, os professores, no momento da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de suas escolas, poderiam cobrar a inclusão da educação motora como conteúdo interdisciplinar em suas unidades de atuação. Estando previsto no P.P.P. (Projeto Político Pedagógico), esse tema transcenderia as constantes trocas da gestão escolar.

Torna-se importante mergulhar os docentes na reflexão acerca de seu conhecimento profissional, como pontua Tardif (2013), lembrando-os que os saberes docentes envolvem diversas dimensões, como já discorrido anteriormente, e dentre elas pode-se pinçar a problemática da corporeidade na escola.

Nosso Plano Formativo vai ter início então com um processo de sensibilização. Os docentes serão convidados a assistir a um vídeo disponível no *Youtube*, que demonstra como “a dança é o pensamento do corpo”, encontrado no sítio: https://youtu.be/_a9rdzdJL0k. Após o vídeo faremos um *brainstorming*, para compilar as impressões dos professores. No próximo momento partiremos para uma vivência prática: “posturas e caminhadas”. Ao comando do facilitador, os participantes, caminhando pelo espaço de formação, deverão assumir as posturas e modos de andar dos personagens que serão elencados. Por fim, receberão a seguinte consigna: “em grupos, escolham uma história para ser contada apenas com o corpo, sem usar palavras”. Depois de combinado o tempo para a exploração, cada grupo deverá se apresentar aos demais. Ao final do encontro poderão responder à questão: POR QUE O CORPO SE MOVE?

Como trabalho pessoal para ser socializado no encontro seguinte os professores deverão observar como seus alunos se movem e se comportam, quais são suas manifestações corporais e seu jeito de andar. Deverão procurar fazer registros para serem socializados no próximo encontro.

5.2.2 A observação dos professores: como o corpo se move? (Segundo item do Plano Formativo)

A partir das observações que cada professor realizou com seu grupo de alunos, faremos uma roda de conversa para colocar em assembleia as observações e registros realizados. A partir daí discutiremos os seguintes conteúdos:

O movimento é o princípio da vida no universo. Sua origem está na intensidade da agitação das moléculas dos corpos. Como devem ser então as moléculas do corpo humano, que se movimenta para viver e vive para se movimentar?

Segundo Diem (1980), a própria concepção, no ventre materno, é resultante do movimento frenético de milhares de sementes que vão em busca do movimento mais sublime de que temos notícia: a formação de um embrião. Mecanismos do feto são acionados e entram em movimento para capacitá-lo para a vida intrauterina e adaptá-lo para que, mais amadurecido, possa viver independentemente.

O instante de passar a viver sem a nutrição uterina da mãe exige do ser humano um movimento muito brusco, mas que o impulsiona para a vida independente e o leva para o mundo. Esse momento decisivo, em que entra ar nos pulmões e o pequeno ser precisa reagir às perturbações que o meio ambiente lhe causa, é coordenado pelo sistema nervoso que integra todas as funções do corpo humano. As sinapses, ou estímulos elétricos que constantemente “piscam” no sistema nervoso, coordenam os sistemas do nosso corpo (a circulação, a digestão e a respiração), transformando tudo em reações externas ao corpo, gerando comportamentos que agem sobre o meio.

Podemos estabelecer uma sequência de mecanismos assim ordenados: estímulos ambientais acionam o córtex cerebral que envia mensagens a outras partes do cérebro que, por sua vez, atingem os circuitos espinhais, até que a informação chegue ao músculo e se concretize em forma de **ação**.

Por conseguinte, conclui-se que uma ação envolve a participação de todo o ser, pois os componentes do sistema ósseo e do sistema muscular, que tornam observáveis as

informações captadas pelo cérebro, estão intimamente ligados. Assim, quando movimentamos uma pequena parte de nosso corpo, todo o restante está também envolvido.

Na verdade, tais ações observáveis são resultado da integração de processos cognitivos, afetivos, sociais e motores, que sofrem modificações constantes por meio da aprendizagem. Esse comportamento motor segue um desenvolvimento contínuo, cujas mudanças mais importantes ocorrem nos primeiros anos de vida da criança. Ao longo desse desenvolvimento, a criança vai adquirindo “habilidades básicas”, coordenadas pelo sistema nervoso, que constituem pré-requisito fundamental para cada nova aquisição futura.

Primeiro ocorrem movimentos de natureza involuntária e automática, os reflexos, cujo desenvolvimento pode estar comprometido se o ambiente não oferecer as condições estimulantes necessárias. Em seguida, os movimentos reflexos vão sendo controlados (inibidos naturalmente, ou integrados à ação), permitindo o surgimento dos movimentos voluntários que seguem as direções céfalo-caudal e próximo-distal.

Inicialmente, ocorre o controle postural da cabeça, em seguida do tronco, movimentos de agarrar, manutenção da postura do sentar, depois a postura ereta do ficar em pé e mais tarde, andar, correr, saltar, arremessar. No final da infância, outras atividades motoras mais complexas vão se desenvolvendo e se combinando.

Contudo, todo esse progresso no desenvolvimento, especialmente o andar, o falar e o pensar, só pode ser alcançado com sucesso se a criança encontra prazer em tudo isso. E o prazer é sentido por meio dos órgãos sensoriais. Para sentir prazer é necessário perceber, captar os estímulos que os órgãos dos sentidos processam. Arriscaria assim, a sequência: sensação => percepção => prazer => aprendizagem, sendo que, a percepção das sensações ocorre através do movimento e é capaz de impulsionar a organização das estruturas cognitivas, que são a base de toda a aprendizagem simbólica.

Portanto, precisamos do corpo para aprender, já que aprender é **inCORPORar** novas ideias, para que se possa tomar novas atitudes diante das situações da vida. Por isso, precisamos de uma educação **do** e **pelo** movimento, pois o corpo não é uma “entidade” dissociada da mente. Toda educação intelectualizada é fisicamente atuante. Assim, toda educação é também uma educação do corpo.

Se o homem sobrevive por meio da ação, também não há pensamento que se construa sem passar pelo gesto. A ação é a comunicação com o mundo, é o caminho para expressarmos nossos pensamentos aos outros, pois o corpo, ao enviar mensagens através dos movimentos, transmite aquilo que nós pensamos e sentimos.

A expressão do corpo é também uma forma de linguagem e como tal, deve ser compreendida na inter-relação pessoal. Por isso é preciso que se estabeleça uma leitura corporal na sala de aula e um processo de ensino-aprendizagem que também valorize o corpo não só como objeto do estudo da Biologia.

Após feitas essas considerações, ainda no segundo encontro, poderemos esmiuçar os princípios do movimento propostos por Laban, a fim de responder à questão: “COMO O CORPO SE MOVE?”

Um corpo expressivo colabora com a formação do ser integrado. A dança proporciona maior consciência de si e do outro, do espaço em que os corpos se relacionam, do tempo que o corpo leva para se mover e da energia necessária para a ação. O ser humano é energia e sua ação acontece no tempo e no espaço.

A **energia**, um dos princípios universais do movimento humano, pode ser **leve ou forte**. Há relação entre o movimento interno em direção ao externo e do movimento externo em direção ao interno. Na verdade, é o relacionamento do movimento em direção à vida e do movimento da vida em direção ao ser. Durante o movimento, a energia que flui no corpo é transformada em peso. Por isso dizemos que a energia pode ser leve ou forte.

Outro princípio do movimento humano é o **tempo**, que pode nos dar a presteza ao agir. O tempo pode ser **lento ou rápido**. A percepção da fluência do tempo desenvolve a musicalidade. Ainda podemos observar que há o ritmo externo, proposto (ou imposto) pelo ambiente e há o ritmo interno, que é dado pelos órgãos vitais do corpo.

É também um princípio universal do movimento o **espaço**. O corpo humano ocupa espaço e é envolvido por ele. O movimento humano é a transferência do corpo ou de suas partes de uma posição para outra. É possível levar o aluno-investigador a tornar-se um escultor com o espaço, percebendo e criando com suas linhas, planos e volumes.

Podemos pesquisar o **espaço pessoal**, aquele ocupado pelo corpo, que é chamado por Laban de “quinesfera”. E, nessa pesquisa, encontraremos o **espaço direto**, quando as articulações se movem formando desenhos retos, e o **espaço flexível**, quando os desenhos executados pelas articulações são sinuosos.

Outros aspectos a serem estudados a respeito do espaço são as dimensões de altura, largura e profundidade ou ainda dos planos vertical e horizontal. Para facilitar esse estudo, Laban denominou o plano vertical de “plano da porta”, o plano horizontal de “plano da mesa”, e o plano da profundidade de “plano da roda”. Passamos de um plano a outro através das diagonais que podemos desenhar com nosso corpo.

Podemos ainda pesquisar o **espaço geral**, aquele que reúne as nossas “quinesferas” e nos conecta um com o outro. O sentido do respeito ao grupo, o trabalho coletivo com todas as suas implicações, pode ser desenvolvido quando levamos o aluno a investigar o espaço geral, pois dessa forma um se relaciona com o outro para encontrar as melhores soluções solicitadas a cada novo espaço criado.

Para vivenciar no corpo esses princípios, faremos experiências e investigações com tecidos, elásticos e fitas coloridas para que os docentes pesquisem acerca de sua quinesfera e sua relação ao todo.

Trabalho pessoal para o próximo encontro: pesquisar uma brincadeira infantil que auxilie as crianças a investigarem a sua quinesfera.

5.2.3. As dinâmicas do movimento: como a dança acontece no corpo? (Terceiro item do Plano Formativo)

Iniciaremos o encontro com a socialização das pesquisas feitas pelos participantes. Em pequenos grupos poderão eleger algumas para vivenciarem. A seguir, passaremos a uma roda de conversa acerca da dinâmica do movimento.

Se combinarmos esses três elementos do movimento, a energia, o tempo e o espaço, teremos a **dinâmica** do movimento. Na verdade, esses elementos sempre estarão juntos em um dado movimento. O que pode mudar é a intensidade de cada um nas diversas dinâmicas.

Segundo Laban, temos as seguintes combinações possíveis em meio a muitas nuances de movimentos:

- Movimento leve, lento e direto: teríamos a dinâmica do DESLIZAR;
- Movimento leve, lento e flexível: FLUTUAR;
- Movimento leve, rápido e direto: SACUDIR;
- Movimento leve, rápido e direto: ESVOAÇAR;
- Movimento forte, lento e direto: PRESSIONAR;
- Movimento forte, rápido e direto: SOCAR;
- Movimento forte, lento e flexível: TORCER;
- Movimento forte, rápido e flexível: TALHAR.

Assim, em nossos gestos e movimentos do dia-a-dia e também nos mais diversos tipos de danças, são essas as principais dinâmicas que empregamos para nos locomover, respeitando-se, é claro, todas as variações possíveis entre elas.

Nas aulas de dança, ou educação do movimento, que propomos para a escola, é esse tipo de investigação que sugerimos. A aprendizagem das dinâmicas pode desenvolver a expressividade dos movimentos.

Os elementos do movimento seriam o código usado pelo professor para desenvolver sua aula, da seguinte forma: o professor pode propor que elementos internos, como sentimentos, pensamentos, emoções sejam o ponto de partida para a investigação de novos movimentos, ou ainda elementos externos, como um texto de Língua Portuguesa, um estudo de Geografia, ou ainda uma Unidade de Matemática, que seriam estudados por meio da **improvisação**. Desse modo, todas as unidades de ensino poderiam ter a vivência corporal como um facilitador da aprendizagem.

Tendo refletido sobre tudo isso, faremos a vivência prática, investigando e experimentando as diferentes dinâmicas no corpo com vistas a responder à questão: COMO A DANÇA ACONTECE NO CORPO? O facilitador poderá ir mediando a pesquisa de movimento orientando e sugerindo as diversas dinâmicas acompanhadas de músicas que impulsionem cada uma.

Desta vez, como trabalho pessoal, os professores poderão descobrir músicas que sugeriram as diferentes dinâmicas do movimento.

5.2.4. Usando a improvisação para compor uma dança: como a dança é composta? (Quarto item do Plano Formativo)

Desta vez, antes de socializarmos as pesquisas musicais feitas pelos professores, o tema da conversa começará com a improvisação.

De acordo com o dicionário *online*, improvisar é “fazer, preparar de repente alguma coisa. Compor sem preparo prévio um verso, um discurso, um trecho musical”. Desse modo, as investigações motoras nas aulas de dança podem surgir da improvisação a partir de algum tema sugerido pelo professor ou pelos próprios alunos. Aos poucos vão pesquisando juntos as possibilidades de seu corpo, se movimentando a partir das dinâmicas estudadas para, em seguida, descobrirem novas dinâmicas e combinações de movimentos.

Contudo, o movimento espontâneo só acontece quando a motivação interna está clara. Aí está o papel fundamental do professor-mediador na aula de dança, pois ele é o responsável por tornar objetiva a motivação, lançar desafios e orientar os alunos de forma a investigarem

esses temas e descobrirem novas formas de trabalhar com seu corpo e de estudar novos assuntos.

Do que foi até o momento discutido, reconhece-se que a aprendizagem acontece seguindo o sentido do concreto para o abstrato. Assim, a aula de dança seria não só um caminho para trazer a arte para a sala de aula, com seus aspectos estético, expressivo e criativo, como também um novo instrumento da aprendizagem. A improvisação seria o aspecto concreto, podendo se tornar a vivência corporal dos conteúdos estudados. Dessa forma, quando o professor passasse para o abstrato, ou seja, a intelectualização, os alunos já teriam passado pela vivência do tema com seu corpo e com o grupo, tornando assim a aprendizagem mais significativa.

Há ainda o aspecto das inteligências múltiplas, pois pelo caminho da dança, aqueles alunos que têm uma inteligência corporal-cinestésica mais aguçada que as outras formas de inteligência, também teriam sua aprendizagem assegurada com eficácia.

Além de tudo isso, ter a aula de dança integrada no dia-a-dia da escola, poderia também contribuir para que os alunos canalizassem sua agressividade para um fazer artístico, tornando-se menos violentos e mais amados, inclusive por si mesmos, pois veriam que são aceitos e sobretudo, que podem aprender como acharem mais prazeroso. O conhecimento de si, do outro e do entorno, tão importantes para que a criança acredite que ela possa aprender, seriam trabalhados na aula de dança.

Após a conversa, passaríamos à socialização das músicas pesquisadas pelos professores. Escolheremos uma para compor uma grande coreografia com o grupo, dividindo-o em grupos menores. A partir daí poderemos responder à questão: COMO A DANÇA É COMPOSTA?

Faremos o registro em vídeo da composição colaborativa e, desta vez, é o professor quem vai mostrar aos alunos o resultado da sua pesquisa. Seu trabalho para o próximo encontro será mostrar para seus alunos o vídeo que compusemos em formação e colher as suas impressões.

5.2.5. Construindo um plano de trabalho: como posso incluir a dança nos meus planejamentos? (Quinto item do Plano Formativo)

A partir das vivências até aqui realizadas o professor teria mais subsídios para refletir como poderia contemplar as questões da corporeidade de maneira interdisciplinar em seu planejamento.

Iniciaremos trazendo as impressões das crianças ao verem o vídeo dos professores dançando. A seguir podemos fazer uma *brainstorming* expressando que mudanças a nossa vivência e pesquisa de movimento pode alterar em nossa prática.

A partir daí, podemos levantar possibilidades e sugestões do próprio grupo estruturando um inventário de propostas que poderão ser utilizadas por eles em seus planejamentos.

Segundo as nossas colaboradoras, algumas possibilidades seriam:

Sons e ritmos, repertório musical, expressão corporal e influências culturais. (Maria Rita)

Danças folclóricas, regionais e atuais. (Chiquinha Gonzaga)

A dança com as brincadeiras e o lúdico. A dança e o desenvolvimento corporal. (Ana Botafogo)

Dança por meio das práticas sociais e culturais no cotidiano. (Tarsila do Amaral)

Quais os tipos de dança e sua origem. (Marisa Monte)

A dança pode fazer parte dos diversos conteúdo da Educação Infantil: Música, Movimento, Artes, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. (Fernanda Montenegro)

Resgate das danças conhecidas e vivenciadas na cultura da sociedade e do próprio professor. Conhecer as modalidades da dança para ampliar seu repertório. Com o apoio das crianças e professores parceiros, criar um conteúdo que seja significativo e atenda às necessidades de exploração e movimento dos usuários deste conteúdo pedagógico. (Ana Botafogo)

Por fim, os professores serão convidados a expressarem em movimentos como avaliam o percurso formativo. A seguir, se dirigirão ao aplicativo *mentimeter* para a realização de uma nuvem de palavras acerca da sua impressão sobre os encontros de formação. No dizer de Susana Vieira, nosso objetivo é:

Fazer um plano de formação que tenha como base a reflexão sobre a necessidade de planejamentos e organização de contextos que permitam uma criança livre para a brincadeira, experimentação, descoberta do mundo, dos espaços, dos materiais e de si...uma criança que possa investigar e explorar seus próprios movimentos, as possibilidades de seu corpo e até mesmo suas limitações, sem ser limitada pelo adulto que busca direcionar até mesmo seus gestos.

Optou-se pela construção do projeto de formação continuada por meio da metodologia da pesquisa-ação, pois trata-se de um processo de reflexão e envolvimento dos sujeitos em busca da solução conjunta de um problema (THIOLLENT, 2000). Acredita-se que a partir desse estudo os docentes estejam imbuídos de uma maior consciência e sensibilização quanto à corporeidade, agora em condições de elaborar propostas pedagógicas que favoreçam a participação e construção coletiva com os alunos e até com a comunidade como um todo. O cronograma das ações apresenta as propostas para vivências e aprofundamento dos estudos sobre o corpo, o gesto, o movimento e a dança, entretanto, a escolha metodológica pesquisa-ação favorece que as rotas sejam alteradas tendo em vista as necessidades que surgirem das pesquisas realizadas pelos docentes.

Neste sentido, Tarsila do Amaral pontua:

Sabemos que os planejamentos não devem ser rígidos e sim, flexíveis. Acredito que se houver necessidade de alguma alteração, será possível fazê-la no decorrer da formação. Toda formação abre um leque de possibilidades e isso enriquece os encontros quando elas são abordadas.

A avaliação é outra parte imprescindível do plano formativo, tendo em vista, que através dela pode-se verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados. Como afirmam Gruber, Pereira e Domenichelli (2013, p. 29), “Deve ser planejada já na fase de sua elaboração e ser realizada continuamente ao longo de sua execução, permitindo a verificação da concretização parcial ou total dos objetivos, o levantamento de acertos ou dificuldades, possibilitando o replanejamento das ações”. A cada reflexão e partilha o formador poderá adequar o conteúdo dos encontros para atender às demandas formativas dos professores, seguindo sempre a premissa ação-reflexão-ação. Poderá ainda propor aos docentes que posteriormente façam um novo encontro para verificarem a eficácia das ações implementadas e a relevância dos estudos para a sua prática.

Após a elaboração do Plano Formativo baseado nas considerações dos participantes, ele foi novamente enviado a todos para que pudessem opinar se está realmente em consonância com as discussões, conforme se pode conferir no Apêndice E.

Conclui-se que o plano de formação construído de forma colaborativa está de acordo tanto com o problema da pesquisa, como dos seus objetivos. Como comentou uma colaboradora:

Achei a escolha dos temas bem contextualizada em relação ao objetivo do plano de formação.

Ao serem indagadas se identificaram a falta de algo a ser abordado no plano, Susana Vieira apontou:

Sugiro a pesquisa de contextos envolvendo dança, considerando características da faixa etária atendida.

Com base nessa colocação da participante e para intensificar o processo colaborativo revelado na elaboração do Plano de Formação, incluiu-se no 4º item do plano uma reflexão pontual acerca da dança, utilizando o conceito encontrado em Marques (2010) que afirma ser

[...] um sistema de signos que permite a produção de significados. A dança como sistema quer dizer que ela é, inicialmente, um conjunto organizado de elementos e suas possibilidades de combinação. Essas possibilidades de combinação – regras abertas – são os códigos [...]. Tudo aquilo, qualquer coisa, em qualquer direção, que signifique algo para alguém são os signos dos eventos da dança. (MARQUES, 2010, p. 36)

A dança é a linguagem dos significados. É a arte de falar com e pelo corpo. É gritar, chorar, rir e sentir com o corpo. Com isso, é também caminho na tessitura da totalidade do ser. Corroborando com o pensamento de Marques (2010), podemos afirmar que a dança está, como tudo, ligada à complexidade do ser. Assim, tudo o que for importante para cada faixa etária, para cada criança, poderá tornar-se um motivo, um signo para as investigações em e com dança.

Por isso, no 5º item do plano formativo, incluímos uma roda de conversa com a questão: “quais signos da dança poderiam ser trabalhados com cada grupo etário na escola?” Acreditamos que com tais reflexões, os docentes que passarão pelo plano formativo ora postulado, poderão ter alguns subsídios para iniciarem uma investigação com a dança imbricada em seus conteúdos e propostas curriculares.

A BNCC também iluminará essa questão:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. (BNCC, 2017, p. 193)

Ainda questionando sobre outros aspectos a serem acrescentados, Chiquinha Gonzaga opinou que considera que faltou vivenciar:

A importância do silêncio, a vivência do silêncio.

Nesse sentido acrescentamos ao item 3º a experiência prática de explorar a alternância entre movimento e pausa, levando os professores a descobrirem a importância da pausa no movimento. Essa vivência, ao ser levada para a sala de aula, poderá trazer importantes conquistas aos infantes, no sentido de perceberem que às vezes é necessário fazer uma pausa...

Diante do processo de construção do Plano Formativo ora apresentado, na opinião dos colaboradores:

O plano foi muito bem elaborado e completo. Acredito que serão encontros ricos e produtivos que com certeza irão contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos dos professores.

Não obstante a opinião dos colaboradores reunidos nesta pesquisa, ao ser colocado em prática, o Plano Formativo poderá sofrer alterações a fim de atender as necessidades de cada grupo de docentes em que será realizado e também às demandas dos novos documentos e estudos que surgirem.

6. PENSAMENTOS FINAIS

“Corpo e mente devem ter assento na escola, não um para transportar o outro para aprender, mas ambos para se emancipar.”

(João Batista Freire)

Como já apontado no início deste trabalho, as minhas vivências e inquietações pessoais, misturadas às escolhas profissionais, se entrelaçam em mim como um rizoma e me conduzem ao problema desta pesquisa, que poderia assim ilustrar: “as crianças estão lá na escola e, de repente, toca o sinal para a aula e elas se dirigem como cordeirinhos para suas salas. O que acontece na escola que, em dado momento é permitido fazer, já em outro só é permitido pensar? Um momento é para o corpo, já outro é só para intelecto?”

Ao longo de toda a explanação aqui realizada, apontou-se que esse sintoma sentido na escola até nossos dias é reflexo de um processo histórico vivenciado pela cultura ocidental que separou o “humano” em “gavetas” e os docentes que aqui colaboraram nos revelam que procuram usar de todos os recursos que possuem para recuperar a totalidade das crianças, superando essa condição histórica.

Com a pandemia do Covid-19, entre tantas perdas e sofrimentos, extraiu-se uma lição do quão importante é a arte, bem como a corporeidade em todos os momentos de nossa vida. O papel da arte no restauro do humano como um todo é fundamental.

Na linha da psicologia sócio-histórica, como em outras correntes do pensamento, o humano é indivisível, a sua corporeidade e seu intelecto, ou o sensível e o inteligível, ou ainda o corpo e a mente, são polos da mesma realidade objetiva. E como fazer isso presente na escola? Uma possibilidade real é a educação do movimento através da inclusão da dança entre as múltiplas linguagens contempladas na escola, afim de que ela se torne a mediação entre esses dois polos da mesma realidade em que um não é sem o outro.

Partindo de uma motivação pessoal desde a infância, em que o distanciamento entre o ensino regular e as artes e o enfoque quase que exclusivo aos demais conteúdos curriculares em detrimento das artes e da educação do movimento eram uma constante, fomos a campo em uma escola de Educação Infantil e encontramos professores extremamente preocupados e envolvidos com a educação, mas que não tinham subsídios para tratar da questão da corporeidade com seus alunos porque a sua formação não abrangeu essa questão. Por isso apresentamos um plano de formação, uma proposta construída de maneira colaborativa que os subsidiasse e sensibilizasse, tanto em formação inicial, como continuada, a pensar

inicialmente sobre a própria corporeidade e, a partir dela, como vivenciar com as crianças, a partir do corpo, todas as aprendizagens.

Apresentou-se como objetivo central em nossa pesquisa apreender as significações de gestores e professores da Educação Infantil acerca da importância do corpo na aprendizagem dos educandos, construindo coletivamente esse plano de formação como proposta de valorização da corporeidade na Educação Infantil com a mediação da dança.

Como objetivos específicos buscou-se analisar os sentidos e significados atribuídos por professores e gestores da Educação Infantil em relação à importância do corpo para a aprendizagem das crianças e nos auxiliou nessa compreensão o núcleo de significação “a corporeidade revelada na afetividade”. Aqui as análises apontaram que os docentes percebem sua própria corporeidade imbricada com a afetividade, ao socializarem as boas memórias da sua infância ligadas às experiências corporais, que já não se repetem mais aos infantes de hoje.

Outro objetivo foi identificar as semelhanças e contradições nos sentidos e significados nas informações fornecidas por professores da educação Infantil quanto à importância do uso do corpo na aprendizagem dos estudantes, sendo o núcleo “significações acerca do currículo” a iluminar essa questão. Constatou-se que, embora percebam que o currículo além de trazer para o seio da comunidade os conhecimentos já desenvolvidos pela humanidade, também leva para o interior da escola os reflexos da comunidade em que está inserida. Os colaboradores reconhecem a importância de a corporeidade constar no currículo, mas não conseguem tê-la presente no momento em que estão planejando as ações e propostas.

Objetivou-se também descobrir como os programas de formação de professores abrangem a corporeidade, analisando o núcleo “significações acerca da trajetória formativa do professor”, que revelou o quanto falta a formação no tocante a subsidiar o docente a realmente trazer a corporeidade viva e presente em suas ações pedagógicas.

Pretendia-se ainda investigar como os professores estão sentindo os reflexos da pandemia na corporeidade dos alunos, o que ficou revelado por meio do núcleo “a corporeidade antes e durante a pandemia da Covid-19”, que demonstrou uma falta de iniciativa lúdica e motora nas crianças mais grave e duradoura do que se podia imaginar.

Buscou-se verificar quais são as estratégias que a equipe gestora implementa com relação à valorização do corpo na escola de Educação Infantil, analisado no núcleo de significação “a interferência da organização escolar na corporeidade das crianças” e detectou-

se que a escola se preocupa sobremaneira com a segurança e integridade física das crianças, em detrimento de suas livre explorações e investigações motoras.

E por fim, apresenta-se uma proposta de valorização do corpo na Educação Infantil com a mediação da dança, por meio de um plano de formação, apresentado aqui como produto técnico da pesquisa, construído de maneira colaborativa com os partícipes.

Ao longo das análises estabeleceram-se sínteses provisórias capazes de desvelar essas significações no sentido literal da palavra, “tirar o véu” que impede os participantes de, ao perceberem o que é a corporeidade, trabalhar com ela em sua prática diária na escola. Concluiu-se que tanto docentes, quanto gestores reconhecem a importância de superar o paradigma que dicotomiza corpo e mente, embora essa seja uma percepção que se revelou vazia de práticas.

Descobriu-se ainda que os professores e gestores pesquisados tiveram uma formação inicial falha no tocante à corporeidade e que, mesmo assim, perceberam os reflexos da Pandemia da Covid-19 em seus alunos. Ao buscar verificar quais são as estratégias que a equipe gestora implementou com relação à valorização do corpo na escola de Educação Infantil, constatou-se que a sua grande preocupação se concentra na organização do espaço educativo.

Tinha-se como hipóteses que alguns compreenderiam a corporeidade num sentido amplo, que modifica e interfere na relação ensino-aprendizagem e outros que não perceberiam a importância da corporeidade nessa relação. Descobriu-se o quanto os docentes e gestores valorizam a corporeidade das crianças dos grupos etários que atendem, mas que, ao mesmo tempo, não se sentem preparados para trabalharem com ela, uma vez que em suas formações, tanto iniciais, quanto continuadas, o tema da corporeidade pouco foi mencionado. Detectou-se ainda que a pandemia da Covid-19 teve reflexos profundos na corporeidade das crianças, deixando-as menos ativas e como pouca iniciativa para brincar e se movimentar, e ainda que a equipe gestora caminha no sentido de valorizar a corporeidade por meio da reorganização dos espaços e ambientes da escola.

Batizamos o estudo de Pesquisa Colaborativa porque, como apontou Franco (2016), pode levar a um empoderamento dos atores do processo. Cada partícipe, por meio da interlocução com os outros, aprendeu mais sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a vida. Houve um despertar da consciência crítica em relação à prática desenvolvida na escola, o que pode ocasionar transformações na ação e no pensar sobre a ação.

A partir dos resultados obtidos por essa pesquisa, pretende-se alargar as discussões acerca da corporeidade no ambiente escolar formalizando proposta de sua valorização por meio da inclusão da dança como campo de experiência das múltiplas linguagens na Educação Básica e apontando estratégias para a ação pedagógica através do um Plano de Formação elaborado de maneira colaborativa.

Por fim, espera-se que ao divulgar os resultados desta pesquisa seja possível fomentar ainda mais os estudos sobre o tema.

Assim sendo, interpelamos a todos a quem este trabalho chegar: vamos matricular também o corpo na escola?

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs) **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2018.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.
- _____.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.
- _____.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 94(236), 299-322, 2013.
- _____.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 18 set. 2017.
- _____.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, Mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100056&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 set. 2017.
- ALMEIDA, A. M.; DUARTE, A. F. C.; OLIVEIRA, A. L. **A formação continuada dos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras em 2017**. Artigo apresentado no XI Simpósio Pedagógico de Pesquisas em Educação (SIMPED). Resende, RJ: AEDB, 2018.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3.
- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas sugestões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, São Paulo, maio 1983.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARAÚJO, I. L. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 33-45.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil.** 2ª Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

BASTOS, I. M. S.; PEREIRA, S. R. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil.** Joinville, 2007.

BOCK, A. M. B. **As Aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia.** São Paulo: EducCortez-Fapesp, 1999.

BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente.** São Paulo: Martins Fontes, 2001

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem Maria Kaercher, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALIL, A. M. G. C. Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno. **Contrapontos.** Itajaí, SC, v.7, n. 2, p. 299-311, mai/ago 2007.

COSTA, E. R. dos S. **Dança e direitos humanos: recriando os contornos do mundo.** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores.** Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001

DERDIYK, E. **Formas de pensar o desenho (desenvolvimento do grafismo infantil).** São Paulo: Scipione, 1989.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

Dicionário Eletrônico Houaiss, in Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-palavra-analise/27195> [consultado em 29-05-2020]

DIEM, L. **Os primeiros anos são decisivos.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1980. FRANCO, M. A. S. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.18 n.2 p. 511-530 abr./jun. 2016.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a inteligência na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em 20/03/2020.

GATTI, B. A. & ANDRÉ, M. E. D. A. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, V.; PFAFF, N. Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. **Formação de Professores do Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Curitiba: Papyrus, 1994.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRUBER, C. V.; PEREIRA, D. S.; DOMENICHELLI, R. M. A. **Roteiro para Elaboração de Projetos de Educação Ambiental**. São Paulo: SMA/CEA, 2013.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Port. 1992. p. 31-61.

JOÃO, R. B.; BRITO, M. **Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo**. In: Rev. bras. Educ. Fís. Esp, São Paulo, v.18, n.3, p.263-72, jul./set. 2004.

JOHNSON, Don. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

KATZ, H. **Um, dois, três**: a Dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas**

de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação), p. 55- 75.

KUHLMANN JR.; MOYSÉS, M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: finais do século XIX, início do século XX. In. MONARCHA, C (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. Ed. organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAGALHÃES, L. O. R. **Contribuições da psicologia sócio-histórica e a pesquisa em educação inclusiva: diálogos iniciais**. Garanhuns-Pe, novembro/2018.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. **Bambini**, ano X, n. 2, 1994.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel A. **arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.) **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2º Edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982. P. 101 -119.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes (Org.), **Método Histórico-social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. Appezzato (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. MARTINEAU, S. Um champ particulier de La sociologie: lês professions. In: TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (Éd.). **Pour ou contreunordre professionnel desenseignantes et desenseignantsau Québec**. Québec: UniversitéLaval, 1999.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORTEGA, M. **El Grupo de Discusión**. Una Herramienta para La Investigación Cualitativa. Barcelona: Laertes, 2005.

READ, H. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a Psicologia Histórico-Cultural. In: **Revista Kínesis**, Vol. VI, nº 12, p.1 -16, Dezembro, 2014.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, dez. 2014, p.196-229.

SILVA, D. S. **O que as crianças da Educação Infantil dizem sobre a escola**: sob a perspectiva do brincar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SILVA, S. P. Complexidade, conhecimento e educação: a emergência de um novo paradigma epistemológico no contexto contemporâneo. In: **Educação**. Santa Maria, v. 40. n. 2, p. 375-388, maio/ago. 2015.

SILVA, S. P., **Corporeidade, ecologia e saúde na contemporaneidade**: uma compreensão da educação física. In: **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 7, p. 42662-42672, jul. 2020.

SOARES, J. R. **Vivência pedagógica**: a produção de sentidos na formação do professor em serviço. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16269>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. Cadernos CEDES, Abr 2001, Volume 21 Nº 53 Páginas 69 - 83.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, Dezembro/2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA, K. **A Dança**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2008.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY. L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY. L.S. **Psicologia da arte**; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLER, W. **Grupos de Discussão na Pesquisa com Adolescentes e Jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>., Acesso em: 13Jun. 2019.

APÊNDICE A

Roteiro para análise documental

O QUE OBSERVAR NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA
1. Qual a concepção da escola quanto ao processo de aprendizagem e de ensino
2. Como a escola compreende e realiza a formação de professores, na perspectiva do corpo
3. Qual a concepção da escola acerca do uso do corpo no processo de ensino e de aprendizagem (corporeidade)
4. Como a escola organiza os espaços
5. Como é a organização curricular da escola com vistas ao uso do corpo, atividades recreativas e artísticas

APÊNDICE B

Entrevista semiestruturada

Introdução: Sou mestranda do Mestrado Profissional de Educação da UNITAU e estou fazendo uma pesquisa sobre as significações de gestores e professores acerca da corporeidade na escola. Gostaria de convidá-la a participar dessa pesquisa através de uma entrevista que será realizada de forma online, fora do meu horário de trabalho e será gravada. Caso aceite participar preencha os dados abaixo:

TCLE:

Aceita participar da pesquisa? (caso aceite, a plataforma o levará às seguintes questões:)

Escolha um codinome para você:

Habilitação em:

Idade:

Tempo de docência:

E-mail:

Roteiro para entrevista semiestruturada

Eixo	O que?	Como?
Eixo 1	Significações dos gestores sobre o processo de aprendizagem e de ensino	1) Como você define a aprendizagem? 2) O que significa pra você o ensino?
Eixo 2	Significações dos gestores acerca da formação de professores	3). Como é realizada a formação de professores nesta unidade? 4). Quem escolhe a temática dos encontros? Como é feita essa escolha?
Eixo 3	Significações dos gestores sobre o corpo	5) O que significa o “corpo” no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil? 6). Qual é o lugar da corporeidade na sua escola?
Eixo 4	Significações dos gestores sobre a organização do espaço na escola	7). Quais as estratégias utilizadas para a organização do espaço na sua escola? 8). Qual a importância do espaço para o desenvolvimento da criança?

Eixo 5	Significações dos gestores acerca a organização curricular da escola	9). Quem define a organização curricular da sua Unidade Escolar? 10) O que você pensa a respeito desse arranjo curricular?
--------	--	---

Obs.: Gostaria de acrescentar algo a respeito do tema aqui abordado?

APÊNDICE C

Roteiro para o grupo de discussão

Parte I

Questionário (Formulário Google)

Introdução: Sou mestranda do Mestrado Profissional de Educação da UNITAU e estou fazendo uma pesquisa sobre as significações de gestores e professores acerca da corporeidade na escola. Gostaria de convidá-la a participar dessa pesquisa através de um grupo de discussão que pretendo, terá três encontros, fora do horário da jornada de trabalho. As reuniões do grupo de discussão acontecerão de maneira remota, através da plataforma *Google Meet* e serão gravadas. Caso aceite participar preencha os dados abaixo:

TCLE:

Aceita participar da pesquisa? (caso aceite, a plataforma o levará às seguintes questões:)

Escolha um codinome para você:

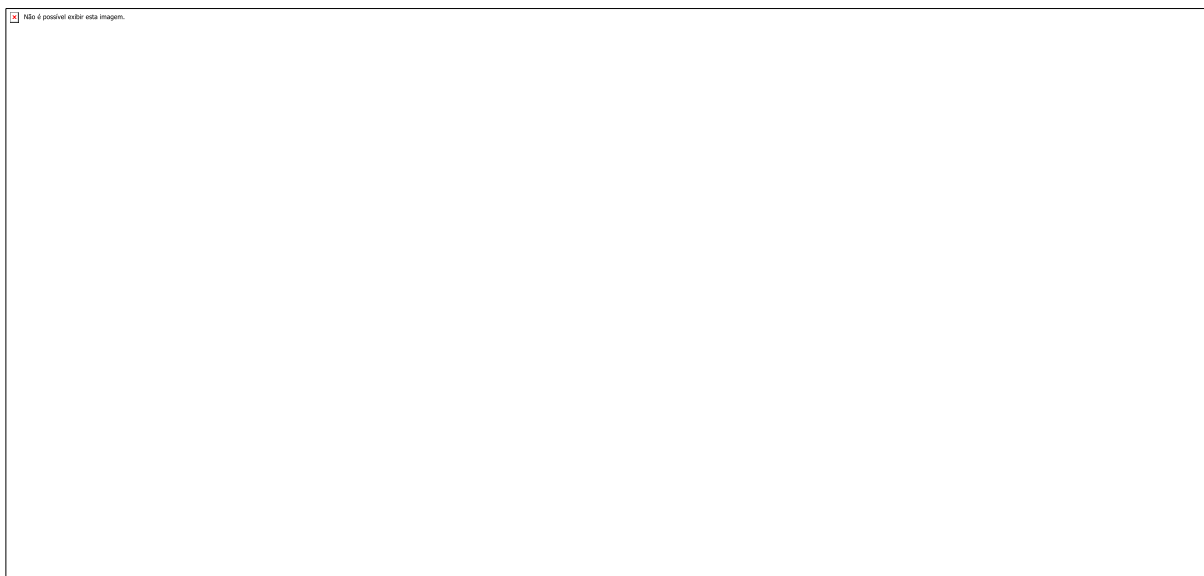
Habilitação em:


Idade:


Tempo de docência:

E-mail:

Seguem os *prints* de tela do formulário:



 Não é possível exibir esta imagem.

 Não é possível exibir esta imagem.

 Não é possível exibir esta imagem.

 Não é possível exibir esta imagem.

Parte II

ORGANIZAÇÃO PARA MOTIVAÇÃO E MEDIAÇÃO DA DISCUSSÃO DE GRUPO

- 1) Tempo Previsto para a discussão de grupo: 01h00m a 01h30m.
- 2) Para melhor possibilidade de posterior transcrição da coleta de dados, toda a discussão do grupo será gravada.
- 3) A discussão será feita online, através da plataforma *Google Meet*.
- 4) Antes de iniciar a discussão de grupo o pesquisador deverá agradecer a presença e disponibilidade de todos e explicar novamente o objetivo do encontro.

Parte III

Roteiro

Foco: Analisar as significações atribuídas pelos professores a respeito da corporeidade da criança na escola.

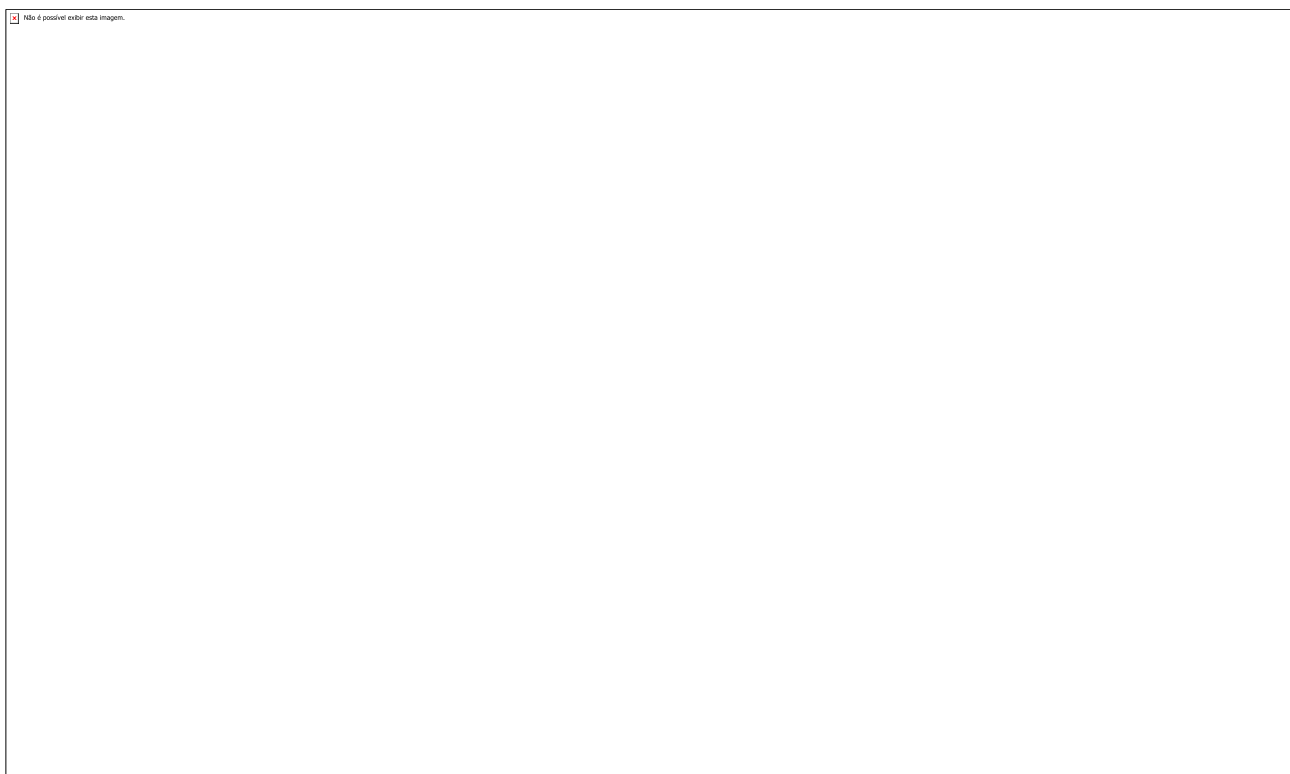
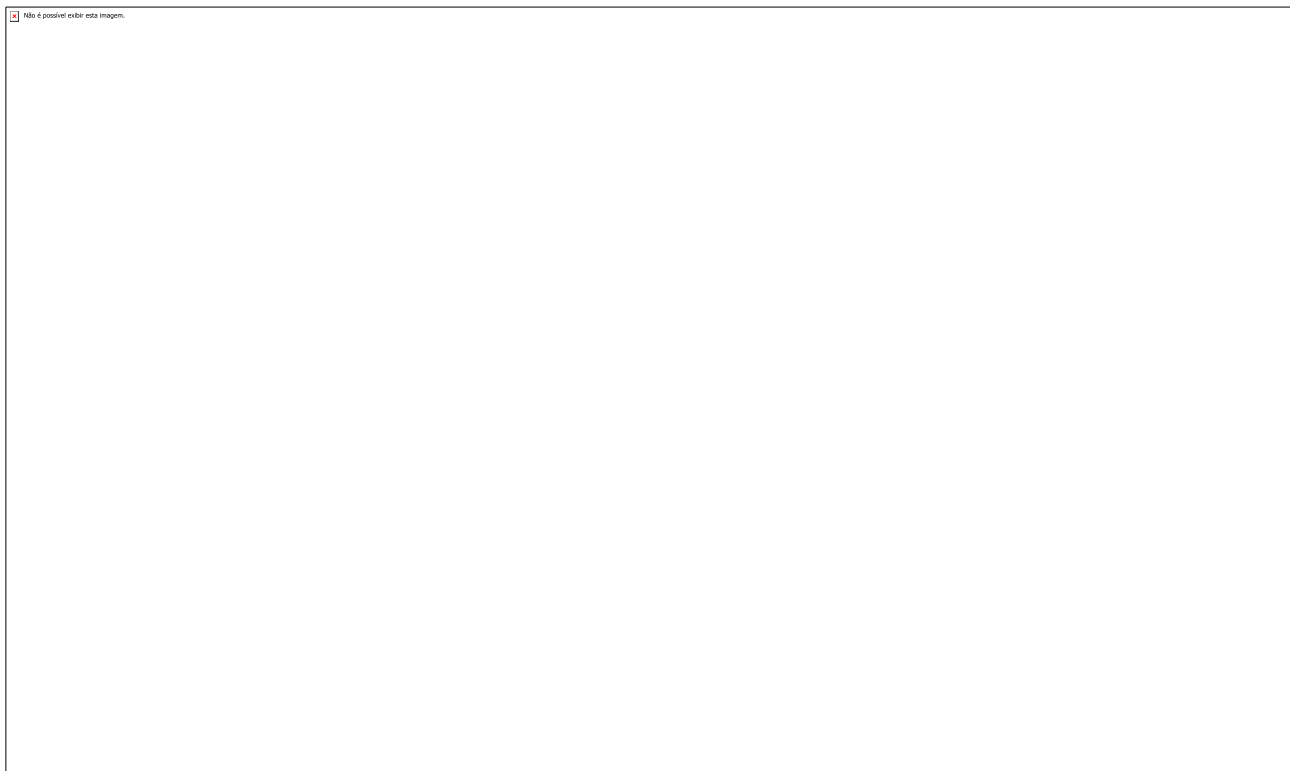
QUESTÕES DE AQUECIMENTO	Convivência	1)Diga o que você se lembra de brincadeiras que envolviam o corpo na sua infância. 2)Comente como é a convivência entre as crianças hoje?
QUESTÕES CENTRAIS	Significações dos professores sobre o corpo	3)O que você observa em relação ao corpo das crianças em sua sala de aula? 4)Como você pensa a relação do corpo com a aprendizagem dos alunos? 5)Qual o significado você atribui ao corpo das crianças no ambiente escolar? 6)Que estratégias você usa em sala de aula para aplicar seus projetos de ensino e de aprendizagem?
QUESTÕES FINAIS	Representações da corporeidade na Educação Infantil	7)Como você acha que deveria ser organizado o espaço físico da escola? Qual a sua autonomia para organizar a sua sala de aula? 8)Como você acha que deveria ser organizado o currículo em sua unidade escolar? 9)Houve espaço para tratar da corporeidade em sua formação docente? 10)Você se sente preparado para trabalhar as questões corporais em sala de aula?


Obs. Algumas questões podem ser incluídas ou modificadas, dependendo das respostas dos participantes.

APÊNDICE D

Consulta aos colaboradores da pesquisa quanto ao Plano de Formação

Seguem os *prints* de tela do formulário:

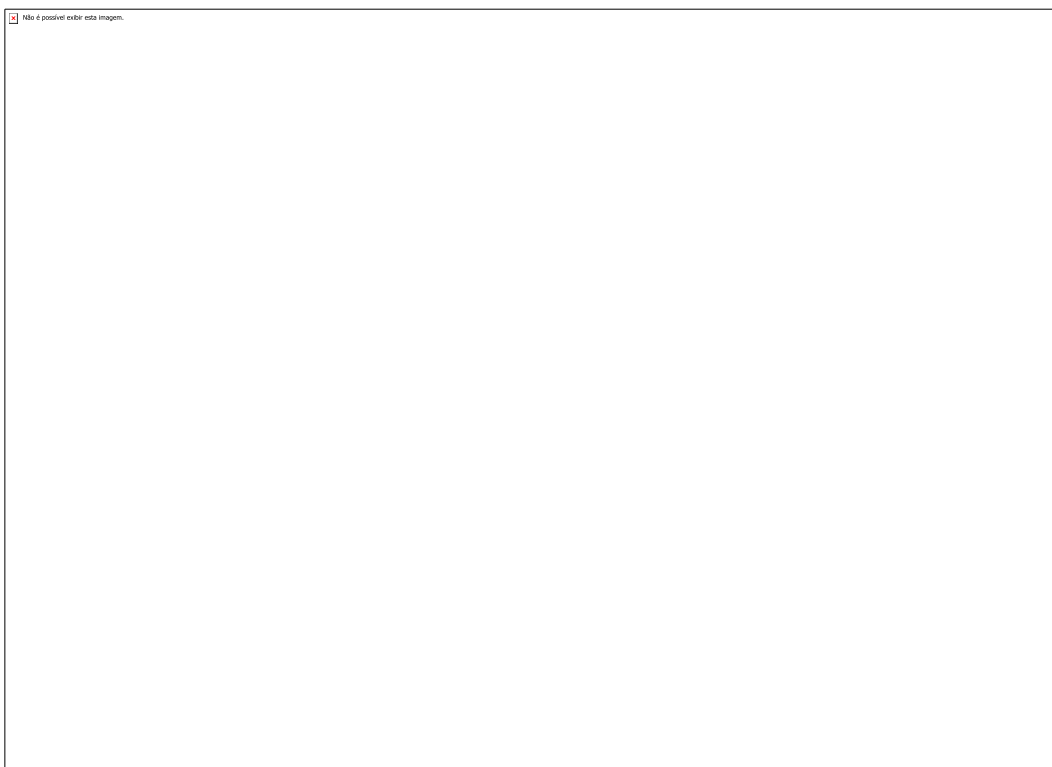
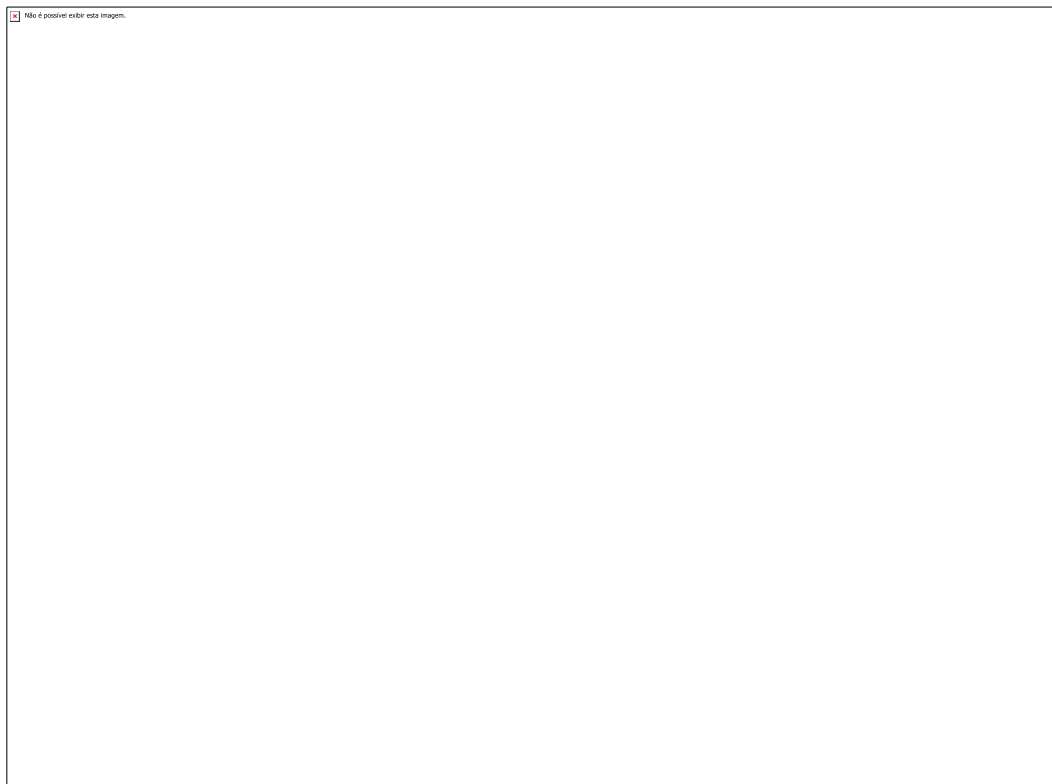


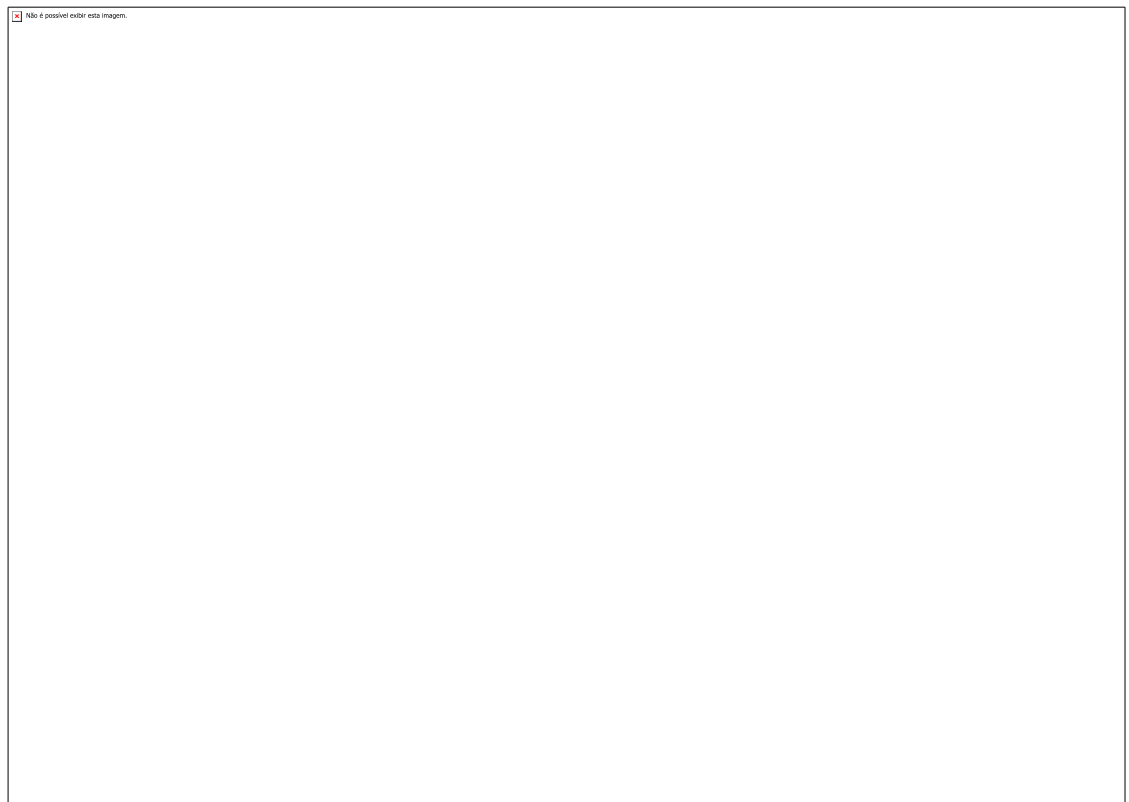
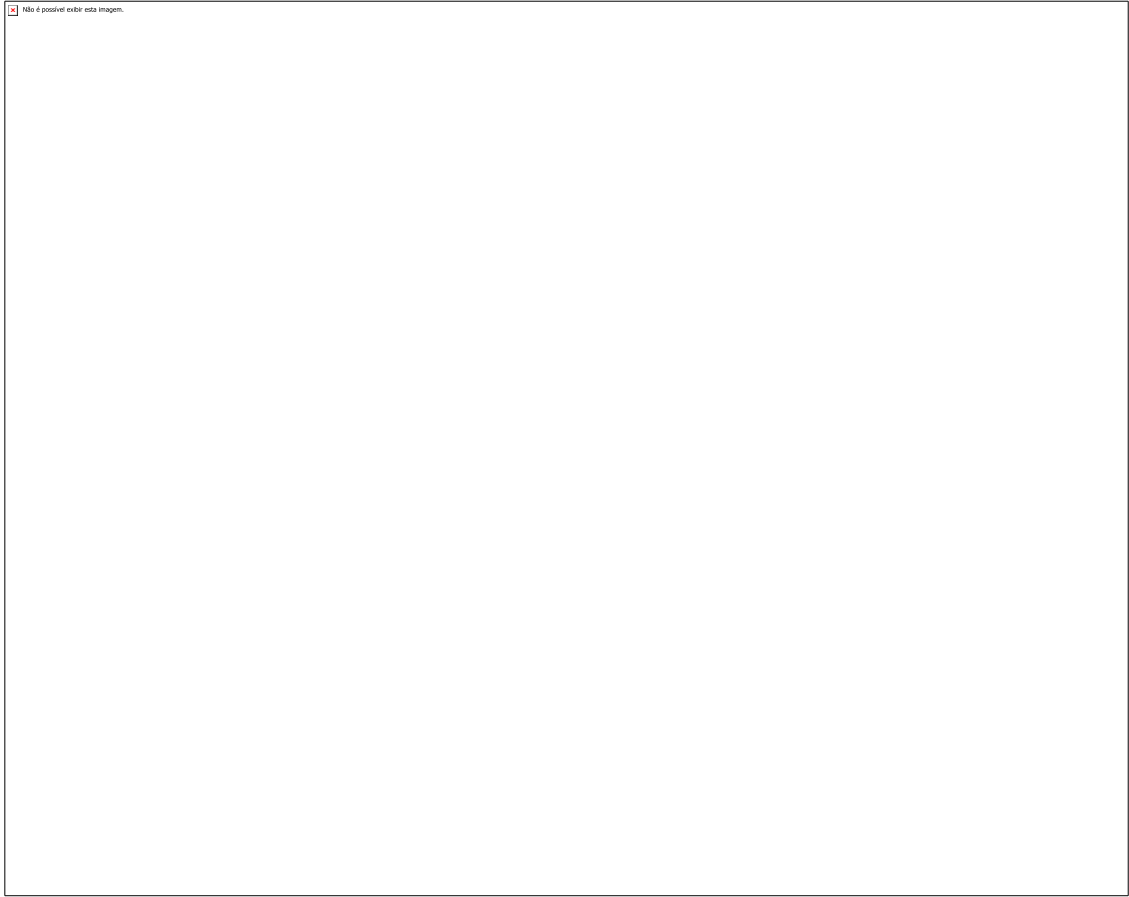
 Não é possível exibir esta imagem.

APÊNDICE E

Nova consulta aos colaboradores da pesquisa quanto ao Plano de Formação

Seguem os *prints* de tela do formulário:





ANEXO A

 Não é possível exibir esta imagem.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “Vamos matricular também o corpo na escola?”, sob responsabilidade da pesquisadora Carmem Lúcia Caetano de Souza. Nesta pesquisa pretendemos “Apreender as significações de gestores e professores da Educação Infantil acerca da importância do corpo na aprendizagem dos educandos”, bem como “analisar os sentidos e significados atribuídos por professores da educação Infantil em relação à importância do corpo para a aprendizagem das crianças; identificar as semelhanças e contradições nos sentidos e significados nas informações fornecidas por professores da educação Infantil quanto à importância do uso do corpo na aprendizagem dos estudantes; verificar quais são as estratégias que a equipe gestora implementa com relação à valorização do corpo na escola de Educação Infantil; e apresentar uma proposta de valorização do corpo na Educação Infantil com a mediação da dança, por meio de um plano de formação.” Isso será feito por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, de entrevistas com os gestores da instituição e grupos de discussão com os professores, em três encontros, de maneira remota, online, através da Plataforma *Google Meet*, gravados na própria plataforma.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem nos conhecimentos gerados por meio da pesquisa que poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito à corporeidade das crianças na Educação Infantil. Não há benefícios diretos aos participantes, embora, durante a realização da entrevista ou do grupo de discussão, a própria reflexão sobre a sua prática poderá trazer-lhe benefícios indiretamente. Os riscos são de os participantes sentirem-se desconfortáveis ou emocionalmente abalados em responder alguma pergunta ou mesmo na participação do grupo de discussão. Poderão sentir-se incomodados com alguma questão ou colocação do grupo. Entretanto, para evitar que ocorram danos aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem

assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Também, se necessário, em caso de desconforto extremo, fica-lhes garantido o encaminhamento ao serviço de apoio médico municipal mais próximo do local onde se encontrarem, uma vez que a coleta de dados estará sendo feita de forma remota. Se você aceitar participar estará contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa e o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos sobre a corporeidade das crianças no ambiente escolar. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se anexado ao formulário Google de convite para os participantes. Caso não seja dado o aceite o convidado não continuará o preenchimento do formulário e não receberá o link para a entrevista ou grupo de discussão. No início do encontro será lido o presente termo e colhido o aval dos voluntários que aceitarem participar da pesquisa, que ficará gravado na plataforma. Para qualquer outra informação o(a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 99719-8201 **“inclusive ligações a cobrar”** ou e-mail (calucaetano@yahoo.com.br). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br. O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Rubricas:



pesquisador responsável _____

participante _____

ANEXO B

OFÍCIO À INSTITUIÇÃO A SER PESQUISADA

✖ Não é possível exibir esta imagem.



ANEXO C



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu CARMEM LÚCIA CAETANO DE SOUZA, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Vamos matricular também o corpo na escola?”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

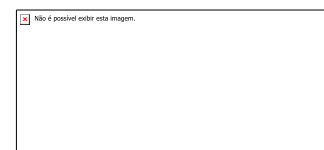
Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 26 de outubro de 2020.




Carmem Lúcia Caetano de Souza


ANEXO D


 Não é possível exibir esta imagem.


ANEXO E



 Não é possível exibir esta imagem.

 Não é possível exibir esta imagem.

 Não é possível exibir esta imagem.

 Não é possível exibir esta imagem.