



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE<sub>d</sub>)



**MARGARETH ROCHA LIMA MATOS**

**Sentidos Atribuídos ao Corpo pelas Professoras do Primeiro Ano do Ensino  
Fundamental**

Vitória da Conquista – Bahia

2018

**MARGARETH ROCHA LIMA MATOS**

**Sentidos Atribuídos ao Corpo pelas Professoras do Primeiro Ano do Ensino  
Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilma Margarida de Castro Crusóe

Vitória da Conquista – Bahia

2018

M433s        MATOS, Margareth Rocha Lima  
                  Sentidos atribuídos a corpo pelas professoras do primeiro ano  
do Ensino Fundamental/Margareth Rocha Lima Matos  
-- Vitória da Conquista:UESB,2018.  
                  103.f.:il

Orientadora: Prof. <sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Nilma Margarida de Castro Crusoé

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia, Vitoria da Conquista.2018.

1. Corpo. 2.Ensino Fundamental de Nove Anos 3.Fenomenologia  
I.Crusoé, Nilma Margarida de Castro II. Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia. III. Titulo

CDD:613.707

**MARGARETH ROCHA LIMA MATOS**

**Sentidos Atribuídos ao Corpo pelas Professoras do Primeiro Ano do Ensino  
Fundamental**

Dissertação apresentada à UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA como  
requisito parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilma Margarida de Castro  
Crusoé

Data de Aprovação: Vitória da Conquista – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr.(a) Nilma Margarida de Castro Crusoé  
(Orientadora–Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

---

Dr. Edmilson Menezes Santos  
(Membro 1 – Universidade Federal de Sergipe)

---

Dr.(a) Maria Cristina Dantas Pina  
(Membro 2 – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

*Ao meu marido, aos meus filhos, meus pais (in  
memoriam), meus queridos irmãos e irmã.*

## AGRADECIMENTOS

Se vocês estão lendo essas palavras, é porque eu consegui findar este bordado acadêmico. Muitas pessoas foram importantes para a realização deste sonho, em momentos distintos, mas igualmente importantes.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus Nosso Senhor, por todos os dias da minha vida e não apenas por este dia.

Não tenho palavras para agradecer à minha orientadora, Professora Dr. (a) Nilma Margarida de Castro Crusoé, pela paciência e dedicação na condução do processo de orientação. Por acreditar que juntas chegaríamos a desenvolver e finalizar esta pesquisa.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por me oportunizar um aperfeiçoamento gratuito e de qualidade.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação – PPGEd/UESB, pelos momentos de aprendizado e crescimento.

Aos colegas de Mestrado, pela troca de experiências durante todo o processo. Aprendi muito com cada um de vocês.

Às professoras que participaram do estudo (as MARIAS), por sua disposição e seu tempo despendido, compartilhando experiências da sua história de vida e de profissão. Com isso, permitiram-me a concretização da pesquisa.

Ao meu marido, André Batista Matos, amor da minha vida, companheiro de todas as horas, exemplo de ser humano, pela sua compreensão, tolerância, pela família que sempre sonhei (nossos filhos) e por todas as atitudes que o fazem merecedor do meu amor.

Aos meus filhos, Rafael, Adriano e Davi, que me deram o maior dos títulos, o de mãe.

Aos meus pais (*in memoriam*), Otto Rocha Lima e Silva e Margarida Motta Rocha Lima e Silva, pelo exemplo de alegria, entusiasmo e bondade. Estou aqui graças a vocês.

Aos meus queridos irmãos, Otto Rocha Lima e Silva Filho e Hélio Sergio Rocha Lima e Silva, não posso jamais me esquecer da importância de vocês, assim como meu pai e minha mãe, na condução da minha vida.

A minha querida irmã, Veruschka Silva de Almeida pelo carinho, amizade, afeto, pelas boas vibrações e constante torcida pelo meu sucesso.

A todos os amigos e colegas, professores e professoras que, assim como eu, amam o que fazem.

*“O corpo é sempre um testemunho vivo da permanente existência de um mundo sensível, constantemente percebido, mesmo que este seja posto em dúvida.”*

*Luiz Anselmo M. Santos*

## RESUMO

MATOS, Margareth Rocha Lima. **Sentidos atribuídos ao corpo pelas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2018.

Este estudo se insere nas discussões sobre corpo no primeiro ano do Ensino Fundamental, e o objetivo deste trabalho é apresentar análise de sentidos da experiência sobre corpo, de professoras dessa fase escolar, com base na fenomenologia sociológica de Schutz. O interesse por este tema nasce motivado pelas implicações do trato com o corpo a partir do sequenciamento da Lei Federal nº. 11.114/05, que instituiu a obrigatoriedade da inserção da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e a de nº 11.274/06, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos. Ao compreender que a ação pedagógica, também, é atravessada por sentidos que as professoras atribuem a determinado tema, pretende-se, com este estudo, responder às seguintes questões: Do ponto de vista educativo, o que tem significado a educação “corporal” para as professoras? Que tipo de educação “corporal” a escola vem realizando junto às crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, via sentidos de professoras? Utilizou-se para a realização dessa pesquisa uma abordagem qualitativa/interpretativa, com base na fenomenologia sociológica de Schutz e para análise dos sentidos das entrevistas, para apreensão do fenômeno, e sua interpretação a Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin e seus desdobramentos na análise de conteúdo praticada por Amado, Costa e Crusoé. No tocante aos sentidos assim revelados pelas professoras desse estudo, surpreendo-me com o envolvimento dessas mulheres com a educação dos seus alunos no tocante ao corpóreo. O corpo tem sentido para essas educadoras, sobretudo na relação com a aprendizagem, mas a sua prática educativa reflete dificuldade em transpor as barreiras para uma educação integrada que contemple as necessidades e características da criança de seis anos.

**Palavras-chave:** Corpo. Ensino Fundamental de Nove Anos. Fenomenologia. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

MATOS, Margareth Rocha Lima. **Senses Attributed to the Body by The Teachers of The First Year of Elementary Education.**2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2018.

This study is part of the discussions about the body in the first year of elementary school, and the objective of this work is to present an analysis of the senses of the body experience of teachers of this school stage, based on the sociological phenomenology of Schutz. The interest for this theme is born motivated by the implications of dealing with the body from the sequencing of Federal Law no. 11.114 / 05, which established the compulsory insertion of the six-year-old child in elementary school, and that of nº 11.274 / 06, which extended the duration of primary education to nine years. In understanding that pedagogical action is also crossed by the meanings teachers attribute to a particular subject, it is intended, with this study, to answer the following questions: From the educational point of view, what has meant "corporal" education for the teachers? What kind of "corporal" education has the school been doing with six-year-olds in nine-year primary school, via teacher's senses? What kind of "corporal" education has the school been doing with six-year-olds in nine-year primary school, via teacher's senses? A qualitative / interpretative approach was used to carry out this research, based on the sociological phenomenology of Schutz and for the analysis of the meanings of the interviews, for the apprehension of the phenomenon, and its interpretation the Bardin Content Analysis Technique and its unfolding in the analysis of content practiced by Amado, Costa and Crusoé. Regarding the senses thus revealed by the teachers of this study, I am surprised by the involvement of these women in the education of their students regarding the corporeal. The body has meaning for these educators, especially in relation to learning, but their educational practice reflects the difficulty in crossing the barriers to an integrated education that contemplates the needs and characteristics of the six year old child.

**Keywords:** Body. Elementary School of Nine Years. Phenomenology. Pedagogicalpractice.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>EB</b>	Educação Básica
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1.1 Situando o objeto de estudo</b> .....	13
<b>1.2 Metodologia</b> .....	29
1.2.1 Local de estudo .....	32
1.2.2 Sujeitos da pesquisa .....	33
<b>1.3. Instrumentos e procedimentos de produção dos dados e análise</b> .....	35
<b>2 HISTÓRIA DOS SUJEITOS</b> .....	43
<b>2.1 Motivações iniciais para ser professora e experiências formativas</b> .....	43
<b>2.2 As aprendizagens no exercício da profissão e experiências formativas</b> .....	46
<b>3 PENSAMENTO DO PROFESSOR</b> .....	50
<b>3.1 Sobre Educação e Escola</b> .....	50
<b>3.2 Sobre currículo, conhecimento escolar e prática pedagógica</b> .....	53
<b>3.3 Sobre corpo e prática pedagógica</b> .....	56
<b>4 PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	60
<b>4.1 Relação corpo/aprendizagem</b> .....	60
<b>4.2 Relação ensino/aprendizagem</b> .....	62
<b>4.3 Relação saber/conhecimento escolar</b> .....	64
<b>4.4 Relação educadora/aluno</b> .....	66
<b>4.5 Relação educadora/educadora</b> .....	68
<b>4.6 Relação educadora/equipe pedagógica</b> .....	70
<b>4.7 Relação educadora/família</b> .....	71
<b>5 ESTRATÉGIAS</b> .....	75
<b>6 CRENÇAS, VALORES E ATITUDES QUE PERMEIAM O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	81
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>APÊNDICE A</b> .....	102
<b>APÊNDICE B</b> .....	103

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Situando o objeto de estudo

O tema se insere nas discussões sobre o tratamento dado ao corpo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o objetivo do trabalho é analisar sentidos atribuídos ao corpo pelas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, doravante, EF. O interesse por este tema nasce motivado pelas implicações do trato com o corpo a partir do sequenciamento das Leis Federais nº. 11.114/05 –que instituiu a obrigatoriedade da inserção da criança de seis anos de idade no EF– e a de nº 11.274/06 – que ampliou a duração do EF para nove anos, mantido o início aos 6 anos.

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!” (BRASIL, 2007, p. 30).

É sobre essa ruptura na relação corpo/movimento corporal da criança de seis anos ao ingressar no EF que norteio o meu trabalho, pois na Educação Infantil, EI, essa relação existe, o corpo tem assento, a organização dos tempos e espaços escolares atendem às necessidades (particularidades) da criança no que tange a aprender e a brincar.

Ao compreender que a ação pedagógica também é atravessada por sentidos que as professoras atribuem a determinado tema, tomarei como objeto de estudo sentidos sobre o corpo, atribuídos pelas professoras que trabalham com crianças de seis anos. Pretende-se, assim, responder às seguintes questões: *Do ponto de vista educativo, o que tem significado a educação “corporal” para as professoras? Que tipo de educação “corporal” a escola vêm realizando, junto às crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos, via sentidos de professoras?*

No Brasil, o direito à educação na infância data da Constituição Federal de 1988. Institui-se o direito à educação às crianças de zero a seis anos, como dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas (cap. III, art. 208, inciso IV). Passou-se, então, a definir a EI como primeira etapa da Educação Básica, EB. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, referenda os níveis escolares e coloca a EI na EB, (art. 21). A creche e a pré-escola passam a ser integrados ao sistema educacional e são configuradas como instituições educacionais, com novas responsabilidades para o sistema escolar, público e privado.

[...] a Lei no 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei no 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei no 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei no 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei no 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos (BRASIL, 2007, p. 05).

A passagem de um programa a uma política efetiva se concretizou no sequenciamento de ações para um novo ordenamento jurídico nas duas primeiras etapas da EB (EI e EF), além de diretrizes administrativas e pedagógicas a serem redesenhadas pelos sistemas educacionais e implantadas em escolas públicas e privadas brasileiras. Após o Plano Nacional de Educação, PNE, a inclusão da criança de seis anos pode ser percebida a partir de 2004 (Parecer nº 24 de 15/09/2004). A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu pronunciamentos sobre o assunto, o que gerou uma série de Pareceres e Resoluções que conferiram lastro político e favoreceram a regulamentação das Leis 11.114/05 e 11.274/2006 (SILVA, 2010b).

A Lei 11.274/06 altera os artigos 29, 30 e 32 da LDB: no art. 29, determina-se a idade de seis para cinco anos da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil; esse artigo discorre sobre desenvolvimento integral da criança, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. O art.30 determina que a educação infantil seja oferecida em creches, ou equivalente, para crianças de até três anos de idade; pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos de idade, não mais até seis anos. No artigo 32, o EF torna-se obrigatório, com duração, agora, de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

A partir desse novo ordenamento administrativo, faz-se necessário aliar a ampliação do EF a uma nova estrutura organizacional escolar que leve em consideração as especificidades da criança de seis anos, exigindo assim um redimensionamento da ação pedagógica no interior da escola. Surge também a necessidade de organizar as turmas observando a idade e o desenvolvimento das crianças, de prever e prover os recursos didáticos para esse fim e assegurar a formação continuada a todos, principalmente, à equipe pedagógica.

A ampliação do EF no contexto atual, de acordo com a legislação, é motivada pelas desigualdades existentes no país: um número elevado de crianças fora da escola e problemas

de repetência e evasão escolar. A entrada mais cedo na escola é uma tentativa de minimizar essas desigualdades, pois é sabido que crianças que entram mais cedo na escola têm menos dificuldades em relação ao ensino e à aprendizagem, devido ao contato maior com os códigos elaborados – educação formal. Essa assertiva trouxe certo consenso para a ampliação e inserção da criança de seis anos no EF (OLIVEIRA, 2010).

Observou-se que as crianças de seis anos das classes média e alta já estavam matriculadas em escolas e que, portanto, seria necessário incluir as crianças das classes desfavorecidas também; numa tentativa de equidade educacional. A consideração de que as crianças de seis anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o EF de nove anos implica em garantir um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, assegurar a elas a efetivação do seu direito à educação (SILVA, 2010b).

Muitos dos desafios da ampliação do EF de nove anos, ainda segundo os documentos oficiais, referem-se a acesso, permanência na escola, maior convívio escolar e qualidade do ensino. Esses desafios associados às singularidades da criança implicam em *o quê* ensinar (currículo), *como* ensinar (metodologias) e *porque* ensinar (projeto político pedagógico), princípios tais que servem como questões recorrentes. Frente a essa nova situação, é preciso se atentar à necessidade de equilibrar o tempo maior de convívio escolar e o respeito aos ciclos de desenvolvimento humano, particularmente na infância, conforme estabelecem as orientações para a inclusão das crianças da faixa etária em questão:

[...] o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2006 p. 07).

Os limites regulatórios que subsidiaram a política desde 2005 anunciaram uma linha divisória entre a organização de oito para nove anos, não como mera inserção da criança de seis anos e sim com atenção especial à infância; as próprias leis revelam um esforço nesse sentido. Para isso, é preciso pensar nos tempos e espaços destinados a essa criança para que a entrada mais cedo não se limite à compreensão de um ano a mais, mas sim associada a ajustes mais amplos, para que não tenhamos “mais do mesmo”, inclusive para os sistemas

educacionais. A inserção da criança nessa idade estimulou um debate acerca das vantagens e ameaças que envolvem a antecipação da escolarização para elas (SILVA, 2010b, p.96).

Ainda segundo a autora, é admirável – e ao mesmo tempo preocupante – a rapidez com que os sistemas de ensino absorveram a matrícula nessa nova organização, pois, ao invés de uma implantação gradativa, o que se nota é a matrícula em massa, sem os ajustes pedagógicos e materiais necessários para isso, preconizados nos documentos, julgados adequados para um processo de inclusão pautado pelas premissas da qualidade da educação e universalização social. A Bahia implantou a nova política de organização do ensino em 2008 por meio da Resolução CEE nº60 (BAHIA, 2007). Dados coletados em pesquisa realizada na Bahia indicam:

que os sistemas de ensino atentos ao prazo limite para a matrícula de todas as crianças de 6 anos no ensino obrigatório se preocuparam basicamente com os procedimentos de regulamentação da Lei 11.274/2006, sem fomentar ações de grande abrangência com a finalidade de qualificar profissionais para atuarem com as crianças, sem equipar e adequar as escolas de ensino fundamental para receber esse novo contingente e satisfazer as suas necessidades motoras, afetivas e cognitivas (SILVA, 2010b, p. 97).

Assim, a matrícula das crianças se apresenta como o principal evento nesse período de quatro anos, até o prazo de 2010, desde a aprovação da Lei 11.274/06, para que todas elas estivessem devidamente inseridas nesse novo ordenamento. Isto deveria implicar ações indispensáveis para melhoria da qualidade das escolas em aspectos estruturantes e pedagógicos, no sentido de atender às particularidades das crianças de seis anos. Nesse aspecto, a política mostra-se frágil para criar as condições adequadas para promoção do acesso com qualidade, tanto em relação à infraestrutura, quanto à organização pedagógica.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com vistas a favorecer o debate com professores e gestores sobre a criança e a educação – uma tentativa de minimizar as dificuldades da transição (do EF de oito para nove anos) – elaborou um documento (nove cadernos), cuja ênfase era o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade: *A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; e Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade* (BRASIL, 2007, p.20).

Esse documento, publicado logo após a promulgação da Lei nº. 11.274/06, intitulado: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (Brasil, 2007) traz orientações para os sistemas ou redes de ensino realizar a adequação do currículo escolar e oferecerem formação e diretrizes aos professores que trabalharão com as crianças de seis anos, considerando as especificidades e demandas desta idade, tendo em vista contemplar os propósitos do EF de nove anos.

Arelaro *et al* (2011, p.37) evidenciam que essa e outras iniciativas são importantes para preparação das redes de ensino para a entrada da criança de seis anos. No entanto, é preciso saber em que medida os sistemas de ensino se apropriaram de tais orientações do MEC de fato, ou construíram suas próprias, baseadas nessas orientações. Não obstante, é de suma importância a participação dos estados, municípios e das entidades da sociedade civil (gestão democrática) em termos quantitativos nos encontros para discutir a inclusão da criança nessa faixa etária e a ampliação do EF. De acordo com os dados do 2º Relatório para Ampliação do Ensino Fundamental do MEC:

Desses encontros participaram 247 secretarias de educação que, em 2003, haviam manifestado interesse na ampliação imediata: quatro estaduais – Amazonas, Distrito Federal, Goiás e Sergipe – e 243 municipais. Participaram, ainda, dos encontros regionais representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), secretários estaduais e municipais de educação, equipes técnicas das secretarias de educação, diretores de escola, professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, supervisores e inspetores de ensino, orientadores pedagógicos e outros profissionais da educação (BRASIL, 2005b, p. 04).

Dado que o Brasil tem 5.570 municípios, pode-se afirmar que o número de participantes é muito pequeno em termos representativos 4,44%. De acordo com o documento, nove secretarias municipais de educação do estado de São Paulo participaram dos encontros. Como São Paulo tem 645 municípios, participaram apenas 1,4% dos órgãos municipais, e não os com maior densidade populacional. Cabe refletir sobre a pequena participação dos estados e municípios nesse processo e o impacto disto “no chão da escola”, nas práticas educativas das escolas brasileiras frente ao novo ordenamento político/pedagógico (ARELARO, 2011, p.41).

Sobre o trabalho com o corpo, objeto de estudo da pesquisa em questão, no Caderno Três de orientações do MEC, intitulado *O brincar como modo de ser e estar no mundo*, de autoria de Ângela Meyer Borba, é realizada uma abordagem que enfatiza o brincar como uma

singularidade da criança e a importância de explorar essa atividade no currículo desta fase escolar.

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento (BRASIL, 2007, p. 9-10).

Observa-se nesses preceitos a visão do brincar como uma possibilidade da educação continuada, dos espaços de discussões; o lúdico e o brincar são vistos como uma expressão de legitimidade da infância e princípio da prática pedagógica, como parte do processo de significação da aprendizagem, possibilidade de trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados suas individualidades e seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos. Portanto, compreender a importância das brincadeiras é assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento total da criança. Para isso, é preciso desenvolver práticas pedagógicas que promovam o movimento corporal, a partir de jogos e brincadeiras, não o brincar por brincar, para assim atender às necessidades da criança de seis anos.

O brincar supõe, também, o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo, marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. As brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que representa o real.

A brincadeira por isso está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: *não pode correr, pular, jogar bola* etc. (BRASIL, 2006 p.35)

Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o desenvolvimento do trabalho da leitura e escrita (cognitivo), este sim sério e importante, daí

a desvalorização do movimento corporal nos espaços escolares, apesar do entendimento da importância do trabalho corporal a partir de jogos e brincadeiras.

No Caderno Quatro das orientações, é discutida a importância das *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*, por entender que, para favorecer a aprendizagem, é preciso dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões (físicas, cognitivas e afetivo-sociais). Para tanto, a escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro...

Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. Portanto, é necessário rever o uso dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo, como, por exemplo, a utilização da música exclusivamente para anunciar a hora do lanche, da saída, de fazer silêncio, de aprender letras, de produzir textos, de ir ao banheiro... (BRASIL, 2006, p.10).

De acordo com Silva apud (BRASIL, 2010) as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos indicam a necessidade de privilegiar todas as dimensões para a formação integral da criança –como as dimensões física, social e afetiva– para que, desse modo, a educação escolar cumpra o seu papel em plenitude. Isso implica em refletir sobre as práticas educativas e problematizá-las no sentido de incorporar as múltiplas dimensões e promover a finalidade da escolarização básica.

Ao abordar concepções atribuídas ao corpo pelas professoras que trabalham com crianças do primeiro ano EF, a importância da relação corpo/movimento corporal predominante nas Diretrizes curriculares e nos documentos oficiais sobre a inserção da criança de seis anos EF aparece articulada aos processos de aprender, desenvolver-se e conhecer-se, influenciado pela psicologia da educação.

Serão destacados aqui alguns dos principais pontos do pensamento de Piaget, Vygotsky e Wallon, por se tratarem de estudos que norteiam as discussões e orientações pedagógicas da educação com crianças de 6 a 8 anos EF. A contribuição desses teóricos tem influenciado, até os dias atuais, as ações em muitas escolas do Brasil e a formação de professores. Embora nem sempre concordantes em todos os aspectos, seus estudos têm possibilitado compreender como se processa a relação entre aprendizagem e desenvolvimento infantil. A contribuição de cada um é muito relevante, uma vez que nos ajuda a ter uma visão ampliada desse processo.

As teorias sociointeracionistas (VYGOTSKY, 2000; WALLON, 1989) concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Por meio do contato com o próprio corpo, com o meio ambiente, objetos, assim como a interação com outras crianças, o professor, outros adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva (a sensibilidade e a autoestima) o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes domínios de desenvolvimento (motor, cognitivo e afetivo-social) não ocorre de maneira isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

O conceito de corpo para Piaget, Vygotsky e Wallon, perpassa pela importância da relação corpo/movimento corporal de forma integrada. Para Piaget, por exemplo, a primeira linguagem que a criança compreende é a linguagem do corporal, a linguagem da ação (PIAGET, 1967). Portanto, corpo e movimento são a base da compreensão da criança sobre o mundo e, conseqüentemente, o seu efetivo desenvolvimento.

Jean Piaget construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa. A sua preocupação central era descobrir como se estrutura o conhecimento humano e explicá-lo do ponto de vista biológico. A teoria *piagetiana* afirma que o conhecimento não é um estado, mas sim um processo contínuo, sujeito a progressos, e como tal deve ser considerado sob o ângulo do seu desenvolvimento no tempo (cronológico e ascendente). “O conhecimento é essencialmente a passagem de um nível de menor conhecimento para outro de conhecimento mais amplo” (SEBER, 1997, p. 38).

Desta forma, a inteligência vai se aprimorando à medida que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente, com todos os seus órgãos e sentidos (relações sinestésicas). Piaget observa que o desenvolvimento pode ser compreendido a partir dos mecanismos presentes nos processos, em diferentes etapas ou estágios.

Piaget conclui que a inteligência progride por construções sucessivas em diferentes níveis e procede da ação em geral. O conhecimento está sempre ligado à ação sobre a pessoa de outrem, ação sobre o próprio corpo, ação sobre os objetos inanimados... É, portanto, interagindo com tudo que o rodeia, com o meio, que a criança constrói sua inteligência, ao mesmo tempo em que estrutura esse meio. (SEBER, p. 44)

Entende-se por fases do desenvolvimento humano a relação entre o crescimento, a maturação (estado de neuroprontidão fisiológico), as experiências vividas pela criança e a adaptação do corpo ao ambiente, respeitando a individualidade biológica e as condições do meio em que a criança está inserida. Isso engloba o aspecto físico ou motor, afetivo-social ou relacional e o cognitivo nas atribuições do professor desta fase escolar, que abrange

conhecimentos de desenvolvimento motor para que a criança possa se estruturar física, cognitivamente e emocionalmente.

Ao se especializar nos estudos do conhecimento humano, o pensador suíço desenvolveu um leque de teorias psicológicas no campo educacional, trabalhando conceitos como o de assimilação, acomodação, equilíbrio, abstrações empíricas e reflexivas, como também os estágios que, no nosso caso, são de importância enorme para discutir a questão da motricidade (estágio pré-operatório de 2 a 7 anos). Piaget acentua a importância de compreender a simultaneidade dessas construções e estabelece etapas de tal interação.

O Estágio sensório-motor (zero a dois anos aproximadamente) é caracterizado por atividades motoras que são dirigidas a objetos e situações externas. Quando a criança adquire a marcha e a linguagem, as atividades externas desenvolvem uma dimensão interna importante, pois toda a sua experiência vai sendo representada mentalmente. A partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da cognição. A criança desta fase tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade com outrem.

O Estágio pré-operatório (por volta dos dois aos seis, sete anos) é a fase marcada pela construção da capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação). A criança aprende, por exemplo, a colocar objetos do menor para o maior, a separá-los por tamanho, cor, forma, etc. Embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta capacidade de entendimento da reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se passa o líquido de um copo mais largo para outro recipiente mais estreito).

Tal reversibilidade será construída em períodos posteriores: operatório concreto e formal, em que a criança se torna capaz de desenvolver operações concretas de caráter lógico, tais como as conservações físicas (conservação de quantidade de matéria, de peso, de volume) e a constituição do espaço (conservações de comprimento, superfície, perímetro, horizontais e verticais). Nos estágios seguintes: operacional concreto (dos sete aos 11 anos aproximadamente) e operacional abstrato (12 anos em diante) –, a criança adquire a capacidade de pensar de maneira abstrata, criando teorias e concepções a respeito do mundo que a cerca.

Vygotsky (2000), quando discute em sua teoria o desenvolvimento humano, parte do princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades humanas que ocorrem em contextos sociais específicos, não ocorrendo o processo de forma

passiva nem direta. O desenvolvimento humano é visto como um processo, marcado por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas. Nessa visão, o brincar assume função privilegiada e se constitui em espaço de construção de conhecimento pelas crianças. Esse autor afirma ainda que:

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê (VYGOTSKY, 2000, p. 127)

A ludicidade estimula uma aprendizagem com enriquecimento de experiências, pois possibilita um trabalho interdisciplinar em que se desenvolvem habilidades de reflexão e cooperação, enfatizando os valores e conhecimentos. Por meio de jogos e brincadeiras produtivas, estimula-se o imaginário do aluno, transformando o momento de ensino em algo prazeroso, divertido e ao mesmo tempo rico em conhecimentos.

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2000), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, bem como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Vygotsky (2000) afirma que, na brincadeira, “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (p.117). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

Segundo Wallon (apud DANTAS, 1992) para que a aprendizagem ocorra, um conjunto de condições precisa acontecer de forma integrada: a emoção, a imitação, a motricidade e a condição da interação social. Esses quatro elementos, marcados por uma estreita interdependência, geram a possibilidade de que cada um possa se apropriar dos elementos culturais, objeto da formação humana (educação). Na ausência de qualquer um deles, esse processo ocorre de forma limitada.

Wallon (1989) apresentou, em 1925, o movimento corporal como parte da construção psíquica do ser humano, fazendo uma relação entre o meio ambiente e os costumes dos sujeitos, o afeto e a emoção. Para ele, “[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente” (WALLON, 1989, p.34). Tal afirmativa harmoniza-se com aquilo defendido por Piaget, ao declarar que “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social em que tomamos parte” (PIAGET apud FREIRE, 2002, p.88.). Esses autores preconizam que o indivíduo não nasce programado pela biologia – a qual traz particularidades à nossa existência –, o meio em que convive e as escolhas feitas modificam e auxiliam a criação do verdadeiro *EU* (FONSECA, 2004).

Para o Wallon (1989), O psíquico se realiza primeiramente no movimento corporal, trazendo a ação como forma de pensamento, é por meio da motricidade que a criança vai descobrindo o mundo e se descobre. Ao interagir com o mundo, a criança descobre e aprende sobre seu corpo, o meio em que vive e os objetos ao seu redor, esse aprendizado é realizado inicialmente pela interação do corpo com o mundo, e posteriormente a mente o processa e evolui com esse intercâmbio de informações.

A teoria sociointeracionista defendida por Wallon (1995) afirma que o indivíduo se constrói a partir da sua interação com o meio. O contato com o meio social constrói a personalidade do sujeito, possibilitando a individualidade ao mesmo tempo em que o ensina a conviver no coletivo. Ele também defende que essa interação possui uma relação com a biologia do sujeito (individualidade), formando uma relação organismo/meio. Nesta perspectiva, o autor defende a integração cognitivo/motor/afetivo e afirma que tal integração dessas três dimensões unifica cada ação produzida pelo sujeito, sendo assim que o desenvolvimento psíquico infantil acontece, em sua totalidade, interligado à evolução emocional, motora e cognitiva. Não há, portanto, a possibilidade de estudá-las separadas ou dissociar alguma delas sem prejudicar as outras.

Nesse sentido, de acordo com Piaget (1967), Vygotsky (2000) e Wallon (1989), o corpo não é neutro, mas se nutre das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança com o mundo social, que lhe possibilita apropriar-se da cultura e construir o pensamento.

Do mesmo modo, como a dimensão emocional-afetiva foi, historicamente, tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária. Aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar –

raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que os avanços intelectuais e afetivos não se realizam sem um corpo. Desse modo, cabe ao professor trabalhar as múltiplas dimensões da criança – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sociocultural em que ambos estão inseridos (BRASIL, 2013).

Os professores que atuam com crianças de seis anos no primeiro ano EF têm formação em Pedagogia, e de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, cabe a esse profissional no que se refere à área física:

- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças (BRASIL, 2006, p.9).

O trabalho direto com crianças exige que esse professor tenha competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais à criança a conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas, exigências que na prática, nas condições reais da maioria das escolas brasileiras se traduz em tarefas de extrema complexidade e de difícil execução.

Por meio da resolução n.7 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, a área de Educação Física pode ser ministrada pelo “professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos pertencem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010b, art. 31). Assim como exposto nas Diretrizes, cabe ao professor pedagogo a tarefa de desenvolver os ensinamentos curriculares formais e o aspecto afetivo-social, além de estruturar e organizar o corpo da criança, no tempo e no espaço, desenvolver seus movimentos amplos – como correr, saltar, pular – e movimentos finos, tais como desenhar, recortar, amassar, promover experiências motoras que estruturam sua imagem e seu esquema corporal – controle, coordenação, conhecimento e consciência do seu corpo.

Portanto, o trabalho com crianças demanda diversas competências por parte do professor e da escola, desde o cuidar ao educar. Há, portanto, necessidade de ajustes nos espaços escolares para o acolhimento e desenvolvimento infantil, para atender a uma demanda crescente. Para este fim, as políticas educacionais instituídas na Constituição de 88 têm sido

orientadas para promoção de justiça e equidade social, buscando a redução das desigualdades sociais, por meio da oferta educativa às populações em situação vulnerável. Ou seja, ocorre a ampliação da oferta de vagas nas escolas (ASSUNÇÃO, 2010, p.348) sem os ajustes necessários para atender a um número maior de crianças por sala.

Desde o início da década de 1990, temos vivido reformas nos sistemas de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, no sentido de atender às exigências sociais, ampliar o atendimento à educação e estender aos que não possuem acesso. As referidas políticas visam à universalização do Ensino Fundamental, a gradativa ampliação do acesso ao Ensino Médio e, mais recentemente, o atendimento prioritário à Educação Infantil em creches e pré-escolas mantidas pelo poder público e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

As reformas educacionais que o Brasil passou a viver a partir dos anos de 1990 ocorrem em um contexto de reforma do Estado em que novas formas de gestão pública são adotadas. A descentralização administrativa e financeira passa a ser um imperativo na gestão pública, o que resulta em maior desregulamentação e no repasse de obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local. Essas reformas trazem uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à gestão escolar – fato observado em outras realidades nacionais: o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar. (ASSUNÇÃO, 2010, p. 350-351)

Ainda segundo a autora, tais reformas implicam diretamente na estruturação física, administrativa e pedagógica da escola em todos os níveis de ensino da Educação Básica – Infantil, Fundamental e Médio. Consequentemente são necessárias novas formas de organização escolar com maior exigência e intensificação do trabalho docente para atender a essa demanda ampliada proveniente das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas.

A LDB (9.394/94) ampliou o ano letivo de 180 para 200 dias, ou 800 horas de trabalho letivos, nos seus artigos 2, 3 e 14. Ela dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, o que, na prática exige uma reestruturação do trabalho dos professores para atender ao aumento das horas de trabalho e da maior complexidade de tarefas destinadas a ele, o que implica em maior centralidade atribuída aos docentes nos processos das reformas educacionais. Além disso, diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores muitas vezes são obrigados a responder a exigências para as quais não se encontram preparados.

Os professores atualmente se vêem “forçados” a desempenhar funções para as quais não foram preparados ou mesmo contratados, pois na maioria das escolas brasileiras não existem profissionais (psicólogos e assistentes sociais) que possam responder pela assistência

aos alunos – e os professores acabam por assumir esse papel. Essa é uma das razões que nos leva a considerar que o trabalho docente não é aquele que se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino, ainda que compreendamos que o cuidado e a atenção são constituintes do ato educativo. Isso quer dizer que a ampliação sofrida pelo aumento crescente de atividades dos professores na atualidade os obriga a redefinir suas atribuições e o caráter de sua atuação em todo o processo educativo (ASSUNÇÃO, 2010, p.362).

Observa-se, com isso, a tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo, dessa forma compromete a efetividade do ensino/aprendizagem. Ou seja, a escola, não realizou os ajustes necessários para atender a essa nova demanda educacional. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente, e implicado negativamente na saúde desse trabalhador e no desempenho escolar dos alunos.

Na tentativa de buscar conhecimento acerca de estudos e pesquisas em educação que versam sobre o tema *corpo, movimento e criança*, produzidos nos últimos anos e que se traduzem na denominação de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” em educação, definido como de caráter bibliográfico, observou-se que elas trazem em comum o desafio de mapear e de discutir produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares e de qual maneira e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Além disso, é possível perceber em que esses estudos se distanciam ou se aproximam da pesquisa em questão e quais lacunas existem nas produções científicas sobre o tema abordado.

Observa-se que no século XXI o tema *corpo* está mais presente nas produções científicas, principalmente pela nova visão de *corpo* encontrada e difundida por pesquisadores. Mas, mesmo assim, ainda existe um número pequeno de pesquisas que abordam em essência o *corpo* relacionado ao contexto educacional. Pode-se afirmar, pela quantidade de trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que a maioria aborda *corpo* em outras perspectivas: dança, artes, saúde, Educação Física. De 478.078 trabalhos registrados neste banco de dados, apenas 20 abordam o tema *corpo, movimento e educação*. Refinando a busca para os últimos 10 anos, foram encontrados 15 trabalhos.

Realizamos uma aproximação com a dissertação aqui apresentada, ou seja, partimos da leitura dos resumos e conclusões destes estudos e selecionado os trabalhos que versam

sobre importância do movimento corporal para crianças no âmbito escolar. Utilizou-se o filtro (assunto) *corpo, movimento e criança*, e foram encontrados dois trabalhos. Por fim, o filtro *corpo, movimento e aprendizagem* (assunto) resultou em um único estudo. Os demais não realizaram abordagem no âmbito da educação formal, observamos um percentual muito pequeno sobre estudos do corpo no ambiente escolar, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais.

Seguemos títulos das dissertações e tese elencadas:

- ✓ AÇÃO E PERCEPÇÃO PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO CORPO EM FORMAÇÃO – TESE DA PUC/SP, 2007.
- ✓ CORPO, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PSICOGENÉTICA DE JEAN LE BOULCH – DISSERTAÇÃO DA UFRN, 2015;
- ✓ O PROFESSOR DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O MOVIMENTO CORPORAL – TESE DA PUC/SP, 2015;

Depois da leitura atenta dos trabalhos, a tese *O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal*, do professor Ivo Ribeiro de Sá mereceu destaque, devido à aproximação com este estudo. As demais versam sobre a temática com aporte teórico que se distancia da dissertação em questão. O trabalho do professor Ivo Ribeiro teve como objetivos específicos analisar as representações sociais de professores do primeiro ano do EF sobre o movimento corporal e identificar as influências dos documentos oficiais na construção das representações sociais sobre corpo e movimento no Município de São Bernardo do Campo, envolvendo oito unidades escolares e um total de 31 professores do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A metodologia utilizada para realização desse estudo qualitativo analisou os documentos oficiais a partir dos temas *criança, movimento e corpo*. A partir desta análise foram criadas e discutidas categorias de análises geradoras que permitiram analisar as representações sociais dos professores sobre o movimento corporal. O autor realiza sua discussão com base em teóricos da psicomotricidade (GALLAHUER, 2003 e LE BOUCH, 1985) e dialoga com teóricos da Educação Física, em destaque Kishimoto (2000).

Os resultados apresentados por Sá (2015) revelam que a atitude dos professores com relação ao movimento corporal é de promover momentos recreativos e deixar a criança livre para brincar, ou seja, existe o reconhecimento das finalidades lúdicas, mas sem o estabelecimento de objetivos específicos. Os professores justificam essa postura devido à falta de preparo para trabalhar com os conteúdos relacionados ao corpo e movimento da criança e

atribuem essa função ao Professor de Educação Física e à falta de infraestrutura da escola. Com isso, a ênfase é dada ao processo de alfabetização nessa fase escolar, e minimiza-se o tempo para desenvolver os conhecimentos sobre o corpo e o movimento corporal.

Apesar dos avanços na formação do professor que atua com crianças nessa fase escolar, existe uma lacuna em sua formação no que tange aos aspectos do corpo (motor), tanto de carga horária quanto de disciplinas específicas para esse conhecimento. O corpo é percebido como parte integrante do ser, porém as práticas e experiências formativas desses professores não refletem tal importância. Fica a cargo de outro profissional, por exemplo, o professor de Educação Física o trato com o corpo (SÁ, 2015).

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as práticas pedagógicas dos professores sofreram poucas mudanças, apontadas por um tempo maior do brincar, da área do pátio, mas sem transpor as barreiras para uma educação integral. Educação integral no sentido de promover o desenvolvimento total da criança em suas diversas dimensões: físico-motor, afetivo-social e cognitiva.

Nessa perspectiva, o nosso estudo aborda uma lacuna existente em estudos anteriores sobre corpo e práticas educativas, com base nas especificidades e necessidades da faixa etária das crianças de seis anos que contemple o brincar, o educar, o cuidar nesta fase de transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tal argumento se assenta na consideração de que o foco principal das práticas educativas, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é o sujeito (a criança) e sua relação com a cultura.

### 1.3 Metodologia

Essa seção tem como objetivo apresentar princípios teóricos metodológicos que permitiram explorar nosso objeto de pesquisa: Sentidos atribuídos ao corpo, pelas professoras do primeiro ano do ensino fundamental com base no aporte metodológico da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz. Além disto, buscamos caracterizar a escola campo do estudo, os procedimentos e instrumentos para apreensão do fenômeno estudado. Finalmente, destacamos princípios e procedimentos adotados na análise das entrevistas das professoras, a partir da técnica de análise de conteúdo para apreensão dos sentidos do discurso (BARDIN, 2011; CRUSOÉ, 2010; AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014).

Por meio de um desenho investigativo adequado ao problema de pesquisa, os aportes teórico-metodológicos nos ajudarão a responder à questão norteadora do nosso estudo: *Que tipo de educação “corporal” a escola vem realizando, junto às crianças de seis anos do ensino fundamental, via sentidos de professoras?*

Nessa investigação, entendemos que a nossa pesquisa se estabelece no campo das relações sociais mútuas que envolvem pessoas, na busca de compreender as ações conscientes, portanto, intencionais. A relação entre a consciência e a atitude (ação), assim revelada, tem um significado para o sujeito, é dotada de sentido, “[...] numa tentativa de entender o significado que lhes dá as suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou os aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos [...]” (AMADO, 2014, p. 12). Mediante a intencionalidade da consciência, todos os atos, os gestos, os hábitos, qualquer ação humana tem um significado. A consciência, mediante a intencionalidade, é compreendida como atribuidora de sentidos para os objetos (SCHUTZ, 2012).

Além dos conceitos de Weber de compreensão (a compreensão como a forma possível de conhecimento, o que implica a renúncia às pretensões explicativas e à produção de teorias gerais, que são típicas das ciências convencionais), ação e ação social (é central no estudo da ação social o “sentido” ou a compreensão que a ação tem para aquele que a executa, para aquele(s) com quem este interage e para aquele que o(s) observa), Schutz (2012) toma posse dos conceitos de Edmund Husserl de intencionalidade, intersubjetividade e mundo da vida, tendo, portanto a missão de esclarecer os sentidos objetivos e subjetivos da ação.

Para o autor, a resolução deste problema requer uma reflexão filosófica para elaboração de uma teoria da ação humana e de sua compreensão. Assim, Schutz fundamentou

a sua teoria e levou a fenomenologia para o mundo da vida social, constituída em um método de análise descritiva da configuração das experiências cotidianas do sujeito (SCHUTZ, 2012).

Assim, para fenomenologia social *schutziana*, o mundo da vida, mundo cotidiano, é um mundo de intersubjetividades, o qual já se encontra estruturado, anterior ao nascimento do homem. A leitura que ele faz da realidade estabelecida o faz agir de modo natural, a partir do que lhe é apresentado como realidade social. Então, tem-se a capacidade de intervir naturalmente nesse mundo, influenciando e sendo influenciado, transformando-se continuamente e alterando as estruturas sociais. A essa forma de o ser humano se colocar no mundo da vida, Schutz (2012) denomina atitude natural.

Portanto, a nossa tarefa enquanto pesquisador será analisar a intencionalidade das ações, partindo das experiências significativas dos sujeitos de pesquisa sobre o fenômeno investigado. Suas experiências intersubjetivas, motivações para tal comportamento e buscar entender que, os homens agem em função de motivações dirigidas a objetivos, que apontam para o futuro, denominadas de “motivos para”, e as razões para as suas ações estão enraizadas em experiências do passado, na personalidade desenvolvida durante sua vida, chamadas de “motivos porque” (SHUTZ, 2012). A compreensão, desta forma, parte sempre do passado, das histórias de vida destes sujeitos e das relações únicas e coletivas destes, ou seja, mesmo que cada um possua uma biografia diferente, cada uma destas biografias será construída dentro de um mundo constituído por todos, mas vivenciado de forma diferente.

Concebemos que os sentidos atribuídos ao corpo pelas professoras do primeiro ano EF em sua prática educativa podem ser compreendidos com base na idéia de Schutz, de que o homem, desde o seu nascimento, constitui-se em um mundo compartilhado através de relações interpessoais, estruturando-se a partir de experiências comuns e diárias, cuja “[...] realidade é como algo criado pelo homem a partir de suas experiências intersubjetivas [...]” (SCHUTZ, 2012, p.59). Ou seja, a realidade é sempre construída e ressignificada nas relações intersubjetivas, percebidas e interpretadas de diversas maneiras dentro da escola. Por isso, diferentes modos de ver e perceber a realidade nos interessam, pois são fundamentais para a abordagem utilizada.

As professoras do estudo ao relatar os fatos rememorados, durante as entrevistas, os selecionam e os organizam. Ato de atenção reflexiva, elas vão perceber pela rememoração, qual foi à modificação retentora (modificação que guarda, conserva algo da experiência que se passou). A rememoração é fundamental nesse processo, pois é ela “[...] que coloca a experiência fora do fluxo irreversível da duração e assim modifica a consciência, tornando-a memória [...]” (SCHUTZ, 2012, p. 74). É por meio da memória tipificada (síntese de

diferentes perspectivas da realidade), que acessamos as experiências significativas dos sujeitos da pesquisa “[...] as experiências são aprendidas, distinguidas e colocadas em relevo, diferenciadas umas das outras; as experiências que se constituíram enquanto fase durante o fluxo da duração agora se tornam objeto da atenção enquanto experiências constituídas.” (SCHULTZ, 2012, p. 75).

As experiências assim são reveladas, pelas professoras do estudo, por meio da memória tipificada, pois já foram experienciadas na ação social. O que vamos tentar capturar, na condição de pesquisador, é a experiência que está no fluxo da consciência/fluxo da duração interna, em constante transição do aqui e agora para um novo aqui e agora (SHUTZ, 2012). Para capturar a estrutura da experiência das pesquisadas (sentidos atribuídos ao corpo), é necessário que as professoras reflitam sobre o objeto, e o que apreendemos é o movimento que já completou seu curso, pois a experiência no fluxo da consciência é um contínuo vir a ser. As experiências existem como processos já realizados, o que capturaremos é o sentido da experiência realizada (SCHUTZ, 2012).

Com esse intento, portamo-nos de modo a não causar estranhamento na relação pesquisadora/entrevistadas, para que se sentissem confortáveis, para falar de suas vidas, das suas motivações, dos seus pensamentos, crenças e valores presentes em sua prática educativa sobre o corpóreo. Nesse aspecto, entendemos que as motivações são centradas em uma finalidade, e que, “[...] segundo Schultz, os nossos atos são motivados pela ação do outro, ou seja, quando faço algo, é a reação do outro que tenho em vista [...]” (AMADO; CRUSOÉ; VAZ-RABELO, 2014, p. 82). A motivação, assim, tem um significado subjetivo, enquanto termo assumido por nós na pesquisa, ou seja, só depois da experiência findada, executada a ação, ela se torna um ato, pois durante a execução o sujeito não tem em mente seus motivos.

Desse modo, no momento da entrevista, as professoras acessam as experiências que se tornaram atos ao revelar sentidos atribuídos ao corpo em sua prática educativa, partilhadas na família, na escola, em condição de alunas e de professoras, nas experiências formativas no magistério e no Ensino Superior. Concordamos com o que diz Amado (2014, p. 40): “[...] é a compreensão das intenções e significações [...] o que, na realidade, faz-se sentido e como faz para os sujeitos investigados [...]”. Para tanto é preciso adentrar o campo com atitude de pesquisadora e colocar em suspensão juízos de valores e deslocar a atenção para as nossas inquietações, ou seja, a nossa questão de estudo: *Que tipo de educação “corporal” a escola vêm realizando, junto às crianças do primeiro ano do ensino fundamental, via sentidos de professoras?*

### 1.3.1 Local de estudo

O campo do nosso trabalho, conceitualmente, proveniente da pesquisa qualitativa, é compreendido como “[...] o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, o de recorte teórico correspondente ao objeto de investigação [...]” (MINAYO, 2007, p.62). Assim, o campo empírico deste estudo é uma escola do Ensino Fundamental do Município de Vitória da Conquista, Bahia. A nossa escolha assim se justifica: a) ser a maior escola do Município de Vitória da Conquista em atendimento a crianças do primeiro ano EF, totalizando 4 turmas – dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED); conseqüentemente, maior número de professoras nessa modalidade de ensino; b) a escola é referencia em EF de Nove Anos, devido à sua proposta pedagógica, disciplina e organização.

O Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire – CAIC (nome fantasia) foi fundado no dia 13 de Março de 1997. Atende 1250 alunos, possui 91 funcionários, 17 professores de anos iniciais e 26 de anos finais, 1 diretora, 2 vice-diretoras, 2 articuladores do Projeto Mais Educação e 2 coordenadoras. Disponibiliza-se ali o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, divididos em ciclos (6 a 14 anos): 1º, 2º e 3º ano – 1º Ciclo–, 4º e 5º – 2º Ciclo–, 6º e 7º – 3º Ciclo–, e 8º e 9º – 4º Ciclo. Vale lembrar que a escola atende ao período de implantação do EF de nove anos, ocorrido em 2010, prazo estipulado por meio da Res. CEE nº 60 (BAHIA, 2007), para a implantação do novo ordenamento jurídico administrativo.

A instituição fica localizada em Vitória da Conquista, no estado da Bahia, cuja população – conforme o IBGE em 2017– é de 348 718 habitantes, o que a faz a terceira maior cidade do estado (depois de Salvador e Feira de Santana) e a quarta do interior do Nordeste. O CAIC, como também é conhecida a unidade educacional, situa-se na Avenida Amazonas s/n, Urbis V, no bairro Alvorada e atende a uma clientela de alunos oriundos dos bairros periféricos da região oeste da cidade, constituída por uma comunidade heterogênea nos aspectos socioeconômicos e culturais, mas com predomínio de crianças em condições de vulnerabilidade social.

Trata-se de uma escola ampla, com pátio grande, quadra poliesportiva coberta e boa estrutura física para o desenvolvimento de atividades recreativas e físico-esportivas. Por conta disso, faz parte do projeto político pedagógico da escola o Programa Mais Educação, do Governo Federal, e o PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

### 1.3.2 Sujeitos da pesquisa

Participaram do estudo 5 (cinco) professoras, de forma voluntária, que atenderam aos seguintes critérios: serem efetivas na escola e atuarem ou terem atuado no primeiro ano do EF. No quadro abaixo, apresentamos as professoras em termos de formação inicial e tempo de profissão. No quadro, também, apresentamos o momento da entrevista como forma de contextualizar o “não dito” verbalmente.

**Quadro01** – Representação das professoras em termos de formação

(continua)

NOME	TEMPO DE PROFISSÃO	FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ATUAÇÃO	SITUAÇÃO DA PESQUISA
Maria 1	30 anos	Magistério Pedagogia	Professora 1º Ano	Entrevista realizada dia 04 de novembro de 2016, às 14:30h. Realizei a entrevista com a professora MARIA 1, nome fictício, na sala da secretaria. Ela se mostrou muito tranquila e animada em colaborar com a pesquisa. A entrevista teve duração de 1:30h. Fomos interrompidas duas vezes por uma funcionária que relatou um fato da rotina da escola.

**Quadro01** – Representação das professoras em termos de formação

(continua)

NOME	TEMPO DE PROFISSÃO	FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ATUAÇÃO	SITUAÇÃO DA PESQUISA
Maria 2	30 Anos	Magistério Pedagogia	Professora 5º Ano	Entrevista realizada dia 11 de novembro de 2016, às 8:30h. Realizei a entrevista com a professora MARIA 2, nome fictício, no laboratório de ciências. Ela se mostrou muito tranquila e animada em colaborar com a pesquisa. A entrevista teve duração de 1:16h. Fomos interrompidas uma vez por uma professora que queria tirar uma dúvida sobre a festa de encerramento.
Maria 3	18 Anos	Magistério Pedagogia	Professora 1º Ano	Entrevista realizada dia 21 de novembro de 2016, às 14:35h, realizei a entrevista com a professora MARIA 3, nome fictício, na sala da coordenação. Ela se mostrou muito tranquila e animada em colaborar com a pesquisa. A entrevista teve duração de 1:08h. Não houve interrupção.

**Quadro 01** – Representação das professoras em termos de formação

(conclusão)

NOME	TEMPO DE PROFISSÃO	FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ATUAÇÃO	SITUAÇÃO DA PESQUISA
Maria 4	30 Anos	Magistério Pedagogia	Professora 1º Ano	Entrevista realizada dia 21 de novembro de 2016, às 9:30h, realizei a entrevista com a professora MARIA 4, nome fictício, no laboratório de ciências. Ela se mostrou muito tranquila e animada em colaborar com a pesquisa. A entrevista teve duração de 1:16h. Fomos interrompidas uma vez por um aluno.
Maria 5	30 Anos	Magistério Pedagogia	Professora 1º Ano	Entrevista realizada dia 21 de novembro de 2016, às 8:00h, realizei a entrevista com a professora MARIA 5, nome fictício, na biblioteca. Ela se mostrou muito tranquila e animada em colaborar com a pesquisa. A entrevista teve duração de 1:26h, poucas interrupções, entrada de algumas pessoas na biblioteca, mas que não comprometeu o andamento da entrevista.

Fonte: Elaboração própria

#### 1.4 Instrumentos e procedimentos de produção dos dados e análise

Conversamos com os sujeitos da pesquisa no dia 03 de novembro de 2016, dia de planejamento pedagógico. Identificamos as professoras para conversar que trabalham com crianças de seis anos, no primeiro ano EF para saber da possibilidade de colaborarem no desenvolvimento da pesquisa. Na ocasião, informamos sobre o uso do gravador, explicitamos o problema de pesquisa, os objetivos e as contribuições do estudo. Depois de conhecer e entender os objetivos, os procedimentos metodológicos, os benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso dos seus depoimentos, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), em apêndice. Colocamos as entrevistadas na condição de colaboradoras e explicamos sobre a garantia da

confidencialidade dos dados obtidos nas entrevistas e também sobre o passo a passo de todo o procedimento.

Fomos muito bem recebidas, marcamos dia e horário (previamente agendados com cada uma, no intuito de não atrapalhar a rotina da escola), trocamos contatos telefônicos, para se caso surgisse algum imprevisto, uma poderia avisar a outra, sem a ocorrência de problemas sobre a impossibilidade da entrevista. Então, começamos explicitando os procedimentos de entrevista:

- ✓ O entrevistado deveria responder, oferecendo o maior número de informações possíveis, sobre o tema.

- ✓ Elas teriam o tempo necessário, sem pressa para formular a resposta.

Além disso, atentamos para o cuidado em relação à entrada no campo, especialmente, na condução das entrevistas de modo a estabelecer um momento de tranquilidade e de confiança, que segundo Bourdieu:

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural. (BOURDIEU, 2008, p. 695)

Levamos em consideração estes fatos presentes na situação da entrevista, procuramos reduzir ao máximo essa violência simbólica (sem a pretensão de eliminá-la) e estabelecemos uma escuta atenta e metódica, tarefa nada fácil na prática.

Com a intenção de estabelecer uma relação de pesquisa a mais próxima possível do ideal, buscamos, também, controlar a interação, sobretudo ao nível da linguagem verbal e não verbal na tentativa de estimular a colaboração das professoras entrevistadas.

Foi aplicada uma entrevista semiestruturada, de cunho qualitativo, com as professoras que trabalham com crianças do primeiro ano do EF que atenderam aos critérios estabelecidos inicialmente, para investigar sentidos atribuídos ao corpo. Portanto, trata-se de um estudo de abordagem fenomenológica de carácter interpretativo. A transcrição e a análise interpretativa estão circunscritas com as narrativas das professoras que validam a intenção da pesquisa, que é a compreensão dos fenômenos investigados, os sentidos atribuídos ao corpo.

O formato de entrevista utilizada solicitou uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficaram por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que fluiu naturalmente no momento em que as entrevistadas se defrontaram e compartilharam uma conversa

permeada de perguntas abertas, destinadas a elucidar uma verbalização que expressasse sua história de vida, suas experiências formativas e profissionais, seu modo de pensar e de agir, frente ao tema em foco. Surgiu então a oportunidade de compreender *motivos, conceitos, relações, vivências, crenças, sentimentos e valores* que se fizeram acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, integral, do sentido da fala das professoras. Para isso, o roteiro foi formulado de forma aberta e focalizado nos sujeitos da pesquisa, de forma a contemplar a temática da dissertação ao tomar como referência a fala dos sujeitos, por conseguinte indicamos o uso de diferentes pensamentos e correntes epistemológicas.

Seguem abaixo o roteiro de entrevistas e os objetivos dos blocos de perguntas.

(continua)

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Procurar as professoras, conversar com elas para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar as entrevistadas na condição de colaboradoras; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	-----	-----
BLOCO 2 História dos sujeitos Motivações para ser professora e experiências formativas	Obter dados sobre motivações para ser educadora e as experiências formativas das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida e relacionar com o objeto de estudo.	Fale sobre suas motivações para ser professora e suas experiências formativas (universidade, sindicato, escola).	O que a levou a ser educadora? Como se tornou professora? Como foram as suas experiências de ensino superior e no contexto de trabalho? Quais as limitações? Quais as contribuições? Citar exemplos.

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
<p>BLOCO 3</p> <p>Conceitos</p> <p>Conceituação: educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica, corpo.</p>	<p>Obter dados sobre como as educadoras conceituam: <i>educação, escola, currículo, conhecimento escolar e prática pedagógica</i> com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica realizada na escola campo de estudo das participantes.</p>	<p>Como você conceitua educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica, corpo?</p>	<p>-----</p>
<p>Bloco 4</p> <p>Relações</p> <p>Relações entre: Corpo-aprendizagem; ensino-aprendizagem; Saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora; educadora-equipe pedagógica; educadora-família.</p>	<p>Obter dados sobre como as educadoras veem as relações entre: <i>ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora e educadora-equipe pedagógica</i> Com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica realizada na escola campo de estudo.</p>	<p>Como você vê as seguintes relações: <i>corpo-aprendizagem; ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora; educadora-equipe-pedagógica; educadora-família?</i></p>	<p>-----</p>

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
<p>BLOCO 5</p> <p>Estratégias</p> <p>Estratégias para: orientar a <u>prática pedagógica</u> na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola.</p>	<p>Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento das educadoras no local de trabalho,</p>	<p>Fale sobre as estratégias utilizadas por você e pela escola para orientar a ação na escola e na sala de aula com relação ao trato com o corpo: modo de vestir, sentar, falar, se dirigir a professora, ao colega.</p>	<p>Vocês têm momentos de estudo, de planejamento coletivo?</p> <p>Como você trabalha o corpo em sala de aula:</p> <p>Normalmente, como você planeja uma aula?</p> <p>Quais procedimentos utiliza para desenvolver uma aula sobre o corpo ou que envolva o corpo?</p> <p>Quando é que uma aula dá certo?</p> <p>Como você avalia sua aula?</p> <p>O que você acha que funciona bem na sua aula? E o que ainda não está bem?</p> <p>Como você pensa a relação com o corpo?</p> <p>Citar exemplos.</p>

(conclusão)

<b>BLOCOS</b>	<b>Objetivo do bloco</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Perguntas de recurso</b>
BLOCO 6 Crenças e valores Crenças, valores, atitudes, que permeiam o cotidiano da prática pedagógica	Obter dados sobre a importância, os valores, as atitudes, os limites e as possibilidades que permeiam o cotidiano da sua prática pedagógica com o objetivo de conhecer crenças, valores e atitudes, que permeiam o cotidiano da prática pedagógica.	Você acha importante o trabalho com o corpo, na escola? Como você lida com os conflitos relacionados aos diferentes estereótipos em sala (gordo/magro; feio/bonito; bom comportamento/mau comportamento)? Como você trabalha as brincadeiras entre colegas, que envolvem o corpo?	De que forma esses valores e atitudes interferem na vida que você vive dentro da escola?

1

As entrevistas aconteceram na escola em ambientes diversos: sala da coordenação, laboratório de ciências e biblioteca. Ressaltamos que, por se tratar de uma escola que atende a crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano, mesmo reservadas nestes locais, o ambiente tinha todas as características sinestésicas do campo escolar: barulho e eventuais interrupções, mas que não comprometeram a qualidade das entrevistas. As professoras, no momento das entrevistas, estavam com professores estagiários em suas salas de aula e, portanto, tinham tempo disponível, estavam relaxadas e tranquilas, como sugerem as suas respectivas transcrições integrais.

Utilizamos para apreensão do fenômeno e sua interpretação a Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin e seus desdobramentos na análise de conteúdo praticada por Amado, Costa e Crusoé (2014). Trata-se de uma técnica que procura organizar num conjunto de categorias de significações o conteúdo manifesto; inicialmente proceder à sua descrição

---

<sup>11</sup>Roteiro de entrevista re-elaborado, em termos de formatação, a partir de modelo sugerido por Amado, durante Estágio de Doutorado na Universidade de Coimbra, Portugal, com o objetivo de oferecer maior organicidade ao instrumento de produção coleta de dados, a entrevista semiestruturada, conservando o conteúdo inicial das entrevistas. Por isso, podemos denominá-lo de roteiro inicial. (AMADO, 2009; CRUSOÉ, 2010). Optamos por apresentá-lo no corpo do texto por entender que a entrevista é parte integrante e fundamental no processo de produção dos dados e não somente um instrumento de coleta de dados. A entrevista concentra os dados qualitativos a partir da palavra recolhida e gravada. (SILVA, 2009, informação coletada no Seminário Doutoral II, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, realizado em 9 de junho de 2009).

objetiva, por um processo de inferência para se chegar a dimensões que vão para além da mensagem, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

A Análise de Conteúdo é uma reunião de técnicas de interpretação de dados para análise qualitativa:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011 p.42).

Para Bardin (2011), os valores e a linguagem natural do sujeito de pesquisa e do pesquisador, assim como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir.

De certo modo, a Análise de Conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação aos sentidos que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. Essa questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica.

Ao longo da evolução desta técnica, cada vez mais, a compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o conteúdo do expresso texto. A mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração, as relações existentes. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, das falas das professoras, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem.

O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser claro em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isso estabelece certos limites; não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isso vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos textos produzidos sob análise.

O processo de análise foi construído posteriormente, a partir das narrativas das educadoras entrevistadas. Para isso, foi necessário ouvirmos as gravações repetidas vezes para que não ficassem dúvidas e que todas as falas fossem transcritas na íntegra, utilizando o próprio vocabulário das professoras da pesquisa para a formação dos texto e organização

sistemática das falas. Inicialmente, organizamos os textos por sujeitos (cores distintas), de acordo com as questões norteadoras do estudo; com isso se conseguiu apreender o significado individual. Depois de repetidas leituras, agrupamos as falas de acordo com as questões norteadoras, facilitando assim a apreensão global do texto. Além das descrições das experiências, juntamos neste material as anotações de campo que foram sendo acumuladas, no sentido de facilitar a compreensão dos significados das ações praticadas pelos sujeitos.

Segue abaixo o passo a passo sistematizado da análise de conteúdo que realizamos, de acordo com Crusoé (2014):

1. Escuta e transcrição da entrevista, pela pesquisadora, na tentativa de nos aproximarmos de outras linguagens, não verbais, atitude fundamental para estudo em uma perspectiva compreensiva. Dessa forma, desde o primeiro contato com os dados, na escuta, buscamos ser o mais fiel possível, retomando as falas quantas vezes fossem necessárias para realizar um registro mais próximo possível do que nos foi relatado. Os sentidos atribuídos ao corpo nas práticas educativas das professoras estão além das respostas objetivas às questões da entrevista, pois estão nas relações estabelecidas ao longo de suas histórias de vida, em conceitos e atitudes, construídos e reverberados nas suas praticas educativas, e são esses aspectos que buscamos captar;

2. Leitura vertical, atenta e ativa com o intuito de identificar sentidos atribuídos ao corpo pelas professoras – identificamos as unidades de significado nas falas, tópicos fundamentais para o entendimento dos sentidos atribuídos ao corpo. Desse modo, atendemos ao primeiro objetivo da pesquisa, que é identificar sentidos atribuídos ao corpo, pelas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental;

3. Agrupou-se às falas obedecendo a estrutura do roteiro de entrevista: 2. História dos sujeitos e motivações para ser professora e experiências formativas; 3. Pensamento das professoras: Conceituação educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica, corpo; 4. Prática pedagógica: relações entre Corpo-aprendizagem; ensino-aprendizagem; Saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora; educadora-equipe pedagógica; educadora-família; 5. Estratégias para: orientar a prática pedagógica na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola; 6. Crenças, valores, atitudes, que permeiam o cotidiano da prática pedagógica.

Nos próximos capítulos, apresentaremos a análise dos dados.

## 2 HISTÓRIA DOS SUJEITOS

Este capítulo é dedicado a apresentar a análise dos sentidos atribuídos às motivações para ser professora, com o objetivo de conhecer e identificar suas características em termos de experiência de vida e relacionar com o objeto de estudo. Dessa forma, apresentamos, no tempo presente, seguindo as entrevistas transcritas, as unidades de significados, que permitem uma descrição mais detalhada das características relevantes do conteúdo subdividido em dois eixos: motivações iniciais para ser professora e experiências formativas no magistério, seguido de aprendizagem no exercício da profissão e experiências formativas no curso de pedagogia.

### 2.1 Motivações iniciais para ser professora e experiências formativas no magistério

Considera-se que a experiência intencional individual do sujeito é construída no bojo social desde a infância, constitui-se uma intencionalidade que traduz sua experiência no contexto das relações sociais permeada pela intersubjetividade. Esta categoria (motivações iniciais para ser professora) apresentará as motivações para o ingresso no magistério, condição fundamental para a compreensão do exercício da docência.

Sobre a motivação para ser professora, Maria 1: [...]meu pai, ele tinha um grande sonho de ter uma filha professora; Maria 3 [...] desde pequena cresci vendo minhas tias preparando aulas, fazendo jogos, toda essa parte do lúdico, da decoração, minha mãe era professora e minhas tias também; Maria4:[...] às vezes a minha mãe falava, “vai ser professora”, e aí fiz magistério e Maria 5: [...] minha família, minha mãe, ela me proporcionou, me ajudou a conseguir esse objetivo. A relação familiar é influenciadora das escolhas das professoras, desde a infância.

Para a professora Maria 5, além da influência familiar, o sentido de ser professora perpassa em admiração pela profissão: [...] quando eu via professores dando aula, eu vibrava. Então, assim, foi uma carreira que eu escolhi [...]. A admiração pela carreira docente é influenciada por outros professores e representou uma motivação a mais para o ingresso no magistério: [...] Desde nova eu achava que o professor, ele era valorizado, ele era bem pago [...]. Sobre a valorização da docência, observa-se atualmente que:

A diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor tem-se tornado objeto de preocupação nos últimos anos. A falta de docentes bem formados e a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio é discutida tanto em

artigos acadêmicos como na mídia. Ao mesmo tempo, divulga-se não só a tendência de queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência. (TARTUSE, 2010, p. 446).

Observa-se a preocupação por parte da sociedade e de estudiosos ao sentido dado a profissão docente nos dias atuais e conseqüentemente uma menor procura pela docência, com isso, numero reduzido de profissionais no mercado de trabalho e de menor qualidade, visto que, os melhores alunos acabam por buscar outras profissões, exceto ser professor.

Percebemos nos depoimentos destas professoras que as escolhas dos indivíduos são condicionadas pelas relações com outros sujeitos: pai, mãe, tias, outros professores e o sentido concedido à profissão, produzido por emoções e sensações evocadas, pela valorização do ser professora: admiração, prestígio e boa remuneração, valorização profissional (status), construídos na e pela relação com o outro. É o sentido de ser professora construída no sentimento, no querer, no desejo de tornar-se professora. Sentimentos ancorados nas relações afetivas, que condicionam a escolha da profissão, na medida em que a minha identidade se afirma com o outro e pelo outro (CRUSOÉ, 2014).

Maria 2 assim diz: *Não foi planejado, tudo aconteceu por acaso!*; Maria 4: *Na verdade, naquela época, há muito tempo atrás, não tinha tanta opção [...];* Maria 1, diz: *[...] onde eu estudava, só formava em contabilidade, magistério ou auxiliar de escritório [...]*. Percebemos que, apesar de a trajetória escolar das professoras serem marcadas por um período de poucas opções profissionais, o curso de magistério representou para elas a alternativa mais atraente para continuar os estudos dentre os cursos existentes na cidade em que residiam, e ter uma profissão.

Maria 1, ainda sobre as motivações para ser professora, afirma: *[...]eu acho gostoso você trabalhar em algo, sempre achei, que você pode movimentar o seu corpo, você tem liberdade pra falar [...]*. Sobre isso, Merleau-Ponty (1945/1999, p. 207-208) afirma que: “eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo”. O *eu* se revela pelas manifestações corporais, gestos, ações o que possibilita a manifestação da unidade entre pensamento e ação, entre a dimensão física e psíquica.

Para a educadora ensinar implica liberdade em relação ao exercício da docência, a possibilidade de movimentar-se, de poder falar, durante a aula. Essa motivação indica que as escolhas são condicionadas pelos sentidos atribuídos ao exercício profissional, percebido por Maria 1, pela relação existente entre corpo e trabalho e que influencia no processo de produção de sentidos de *ser* professora e *estar* professora.

Ao narrar suas motivações e experiências formativas as professoras atribuem sentidos à sua escolha profissional, permeados pelos sentidos dos outros, pois as escolhas são forjadas nas relações: família, outros professores (admiração) e status profissional. Os motivos diversos e inclinações que levaram esse grupo de mulheres a ser professora implicam que as escolhas profissionais não são somente vinculadas à ideia de vocação, mas está ligada à necessidade de ter uma profissão e cumprir uma trajetória escolar (falta de opção), mas também, na relação corpo e trabalho.

Dentre as possibilidades que essas narrativas trazem, a ideia da consolidação da carreira (formação da identidade docente) do magistério no exercício docente está ligada às motivações para ser professora e experiências formativas no magistério. Maria 1, diz: *[...]o curso de magistério ele nos preparava de maneiras, assim, bem fiel,[...] preparava todo o material pro estágio. Aprende-se a preparar e ministrar a aula durante o curso. Percebe-se que esse sentido é construído ao longo das atividades de estágio no curso de magistério como discente, nas experiências formativas, juntamente com os professores.*

Fica evidente que fatores externos e internos determinaram a escolha profissional: influência familiar, admiração pela profissão, status e a relação corpo e trabalho, mas o ingresso no magistério é marcado, também, pela condição econômica das professoras (falta de opção). Além disto, é imprescindível considerar a dimensão histórica que condicionou o imaginário do que é ser mulher e suas escolhas e posições frente ao trabalho. Dimensões essas que se constituíram num contexto social concreto com a inserção mais expressiva da mulher no mercado de trabalho e o condicionamento das profissões para mulheres, em destaque o magistério (LOURO, 1997).

Existe entre as professoras uma escolha profissional em comum que não é dada a principio, mas que são fincadas num contexto social do período de ingresso no magistério: o sentido dado à profissão no período (admiração e status), a influencia da família, falta de opção, o acaso e a relação corpo e trabalho. Tais sentidos, adquiridos nas relações e interações sociais ao longo da sua experiência de vida são consolidados no exercício da docência, o que nos permite inferir a ideia de que a realidade posta é construída a partir de experiências novas que surgem ancoradas no antigo, e então dá lugar a algo ainda mais novo (SCHUTZ, 2012).

Na tentativa de entender os sentidos atribuídos ao corpo na pratica pedagógica desta escola, objeto de estudo deste trabalho, é preciso conhecer como os sentidos sobre a profissão são construídos, nas experiências profissionais e formativas vividas pelo conjunto de professoras do primeiro ano e de outros anos, a partir de diferentes sentidos que se integram.

Com a intenção de compreender essa trama de interações como um todo, partimos para o próximo ponto: aprendizagens no exercício da profissão e experiências formativas no ensino superior.

## **2.2 As aprendizagens no exercício da profissão e experiências formativas no ensino superior**

Este item procura apontar os sentidos revelados em aprendizagens no exercício profissional (aprende-se: a gostar da profissão, nas relações, consigo mesma, em outros cargos), competências e habilidades adquiridas na escola (dia a dia escolar e sala de aula) pelas professoras, motivos e necessidades para a formação em pedagogia (necessidade de melhorar a formação e necessidade de ampliar a formação por força da lei) e experiências formativas advindas desta formação. Sobre aprendizagem no exercício profissional, Maria 1 diz:

[...] eu trabalhei em uma zona rural na época, e lá na zona rural, aquela interação com os alunos me fez gostar ainda mais, e cada dia mais fui pegando gosto, pegando gosto, pela profissão. Não foi a tal da vocação como muita gente fala, né? Mas foi algo mais forte que vocação [...] (2016).

Maria 3 diz: *Nunca me imaginei fazendo outra coisa na vida, tendo outra profissão que não fosse o magistério [...]* Os motivos revelam que é mais do que gostar do que fazem, é sentir-se motivadas ao fazer. Para Maria 4: *[...] eu estava fazendo, eu amei a profissão, entendeu?* E para Maria 2, que não possuía inclinações iniciais para o magistério como as demais professoras (influência familiar, por exemplo) aprende a gostar da profissão no exercício docente: *[...] E no decorrer da função, eu fui me apaixonando, tenho paixão por sala de aula até hoje!* O fazer docente destas professoras tem uma forte relação com aprender a gostar de dar aula, assim revelado nas narrativas. O sentido de gostar do que fazem aparece, como uma experiência marcada por satisfação e gosto pela profissão, construído ao longo dos anos e ressignificado na construção do sentido de ser professora. Sobre esse aspecto afirma Fontana:

Tempo, acaso e significação... Drama... Vida... No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”. (2000, p.180).

O exercício profissional para Maria 1, 2, 3 e 4, indica momentos em relação ao exercício profissional para a concretização da escolha docente que ocorre, também, nas interseção das próprias vivências, do ser professor com o mundo profissional.

E esse processo de constituição do nosso “ser profissional” se constrói e reconstrói a cada dia, a cada jornada, com parcerias em meio a desafios, conquistas, temores, encontros, desencontros, conflitos, buscas, saltos e rupturas... Condição inerente a todas as profissões, mas, extremamente singular na docência.

Maria 1 diz: [...] *porque você aprende com seus colegas, você aprende com quem chega na escola, você aprende com o pai, você aprende com o vigilante [...]*; essa fala revela que a aprendizagem no exercício da profissão docente se dá nas relações com diversos atores e vivências, [...] *você aprende, também, com você mesmo [...]*, a partir de reflexões da sua prática docente [...] *a gente chega em casa que a gente repensa, você fala: Poxa vida, aquilo não saiu legal!*, pois “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2002, p. 19). Segundo o autor, a aprendizagem e o trabalho docente, o saber dos professores, deve ser compreendido em íntima relação com seu trabalho na escola.

Maria 2 aponta sua experiência em outros cargos, além da regência: [...] *Sai um período de 3 anos pra coordenação, dei o meu melhor! Foi experiência bacana! Mas eu voltei pra sala de aula mais segura [...]*. Nesse sentido, corrobora a ideia de que “a imagem libertadora do professor investigador deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, e não apenas à atividade pedagógica na sala de aula”. (SACRISTAN, 2000, p. 74). Observamos que as experiências acumuladas em outros cargos possibilitaram à professora melhorar a sua segurança em ministrar aula, ampliar a visão sobre o processo educativo como um todo e sobre a própria prática.

Frente a esses desafios, Maria 2 percebe: [...] *E eu também, nessa altura da vida, já estava me sentindo analfabeta, só com o curso de magistério! Aí eu fui fazer pedagogia [...]*; a partir da experiência formativa, a professora revela: [...] *eu consegui me identificar como professora na minha prática e nomear algumas atitudes que eu tinha na sala de aula! Foi legal, o curso foi legal, mas nada como a prática para me aquecer!* Essas narrativas indicam que a construção da identidade docente é articulada também com as experiências formativas vividas no cotidiano da escola e no processo de constante aprendizado, percebido (necessidade de ampliar a formação percebida ao longo da profissão) ou imposto (necessidade de ampliar a formação por força da lei). Tal fato fica evidenciado também na fala de Maria 4: [...] *eu não tinha o curso superior, como a maioria dos meus colegas a gente não tinha o*

*curso superior, depois veio aquela exigência em fazer [...]; de Maria 5 [...]Quando eu entrei na rede, eu tinha, só tinha, o magistério e vi as ameaças que a gente tinha que ter nível superior por conta da LDB, eu fui fazer faculdade, aí fiz pedagogia [...];e de Maria 2:[...] por conta, já falava daquele plano decenal, a gente era “obrigada” a fazer! O plano decenal a que a professora se refere está proposto na LDB e, assim, discorre: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. Sugere o projeto, que altera o artigo 62 da referida lei. (BRASIL, 1996)*

As professoras do estudo concluem sua escolarização após o ingresso na profissão. Efetivas da rede municipal de ensino tiveram a necessidade e o desejo de fazer pedagogia, depois de um período longo na regência de classe. Maria 1, discorre sobre isso:

Meu período na faculdade foi assim: eu fiz um vestibular na UESB, não fui aprovada em pedagogia, fiz pra agronomia, que era também minha paixão eu gosto de mexer com a terra e também não fui aprovada, fiquei entre os setenta, acho que foi classificação setenta e poucos, daí a UNOPAR trouxe para Brumado, nem era Conquista, o curso de normal superior [...]. (2016)

Maria 2:

[...] eu tinha prestado vestibular, as provas aconteciam em janeiro fiz matemática, fui aprovada, mas assim que eu comecei a cursar surgiu emprego, eu não tive como escolher porque o município não facilitava! Eu escolhia, ou escolhia cursar, sem pensar duas vezes eu tinha que trabalhar e fui trabalhar abandonando, assim, o curso de matemática, que é minha frustração até hoje!. (2016).

Maria 3, revela sobre a sua formação no ensino superior: [...] *Fiz pedagogia na UNOPAR e pretendo fazer uma pós-graduação na área, também [...].* E Maria 4 exemplifica também:[...] *fiz a prova para tentar entrar na UESB, só que, na época, eu tinha meninos pequenos. Assim, tudo dificultou um pouco, aí tinham várias turmas, tinha que esperar, e aí eu não vou esperar esse tempo todo. Eu optei por fazer a distância [...].* A dificuldade de ingresso no curso de pedagogia é atribuída a tempo restrito para estudar, especialmente pelo fato de ter filhos. *Maria 5: Fiz na Unopar-Ead [...].* As demais professoras revelam dificuldades de ordem econômica (necessidade de trabalhar), déficit nos estudos para aprovação na modalidade presencial.

A busca pela formação superior demonstra a complexidade e contradições da formação docente no país, onde formação na modalidade EAD, tem se apresentado como uma política de governo, com potencialidade de desenvolvimento de cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada. Possibilita momentos posteriores ao exercício da

docência um continuo repensar sobre sua pratica num movimento de “aprender a aprender” (ALONSO, 2005).

Constatamos nas entrevistas que, para estas mulheres, o ingresso no magistério e o acesso à faculdade remetem a uma história de luta e persistência, marcada por um contexto de muitas dificuldades para a entrada e permanência no Ensino Superior (necessidade de melhorar a formação e necessidade de ampliar a formação por força da lei). Os sentidos relacionados a tais experiências (profissionais e formativas) revelam que é na prática diária das professoras, frente aos encontros e desencontros impostos pela profissão e nas inter-relações com o conjunto de sujeitos presentes nas instituições educativas, para além da sala de aula, que se confirmam, modificam ou se ampliam os saberes e a identidade docente. Isso lhes fornece princípios, sentimentos para enfrentar e solucionar situações cotidianas que acontecem na escola (TARDIF, 2002).

Os sentidos revelados nas aprendizagens no exercício profissional (aprender a gostar da profissão), competências e habilidades adquiridas na escola (nas relações, em outros cargos, consigo mesmo, no dia a dia, na sala de aula e em outros espaços) por essas professoras, motivos e necessidades para a formação em pedagogia (necessidade de melhorar a formação e necessidade de ampliar a formação por força da lei), as dificuldades enfrentadas para o ingresso e permanência no ensino superior, daí a opção pelo ensino EAD. A convergência de sentidos advindos das experiências formativas advindas é atravessada por sentimentos e emoções que trazem implicações únicas à prática educativa das professoras, mas, que confere características comuns a esse grupo de mulheres, a exemplo do tipo de formação inicial (no magistério e depois em pedagogia), as aprendizagens no exercício profissional (consolidação da docência) e as experiências formativas no ensino superior na modalidade EAD.

### 3 PENSAMENTO DO PROFESSOR

#### 3.1 Sobre educação e escola

Esse bloco da entrevista visa obter dados sobre como as educadoras conceituam *educação, escola, currículo, saber, conhecimento escolar e prática pedagógica*, com o objetivo de identificar elementos que caracterizem a prática pedagógica realizada na escola campo do estudo sobre o corpo. Iniciamos os sentidos atribuídos a educação e escola.

Na perspectiva de Maria 1, *é [...] oportunidade da gente crescer, da gente ter outra visão, da gente ser algo diferente, da gente buscar algo diferente[...]*. Para Maria 2: *A educação é o agente transformador do indivíduo e da sociedade[...]*. Para Maria 3, o sentido de educação:

[...] é você ajudar o indivíduo a descobrir, a motivar, gerar sonhos, mostrar caminhos, que ele é capaz de enxergar o lado positivo das coisas [...]; educação, para mim, ela é o princípio, fundamento de todas as coisas. É formar, né? Entre aspas, cidadãos conscientes de que são capazes de mudar (2016).

Para Maria 4, *[...] tudo que se passa a uma pessoa de conhecimento é educação [...]*.

As professoras Maria 2, Maria 3 e Maria 4 apontam a educação no viés do conhecimento, do crescimento humano e da transformação social; Maria 1 e Maria 3 dizem, também, que a educação é um processo, à medida que possibilita o outro a avançar. Ou seja, a educação é considerada como prática pedagógica voltada para transformação dos sujeitos e da sociedade, bem como ampliar a visão, buscar tornar-se diferente, e a partir dela se constroem atitudes sobre o mundo. As narrativas das educadoras colocam a educação com importante papel para a constituição dos sujeitos e da sociedade.

Maria 5 diz que a educação *[...]se inicia em casa e termina na escola[...]*. Entende-se, assim, que a educação é adquirida inicialmente na família e completada na escola, atenta-se que todo espaço é um espaço de educação. Os indivíduos aprendem nas relações estabelecidas, que acontecem em outras esferas da vida social, em outras relações e vivências, para além da escola (VYGOTSKY, 2000). Esse autor afirma que o homem é constituído nas e pelas relações sociais, pois este se relaciona pela linguagem no campo das intersubjetividades, no qual as interiorizações dos signos estão ancoradas em vivências, em relações cotidianas com o mundo da vida. Sendo assim, vida e educação estão interligados, como aponta Maria 1: *A educação é a essência da vida*.

Os sentidos atribuídos à educação pelas professoras convergem para a definição de educação nas palavras de Amado (2014, p. 20), “[...] educativos são processos e práticas com

vista ao aperfeiçoamento de cada ser humano nos mais diversos aspectos (espiritual, moral, cognitivo, social, cultural, vocacional, artístico, físico...) [...]”.

O sentido de escola para as professoras assim aparece: Maria 1, *A escola é a nossa segunda casa, nosso segundo lar [...]*; Maria 5, *A escola, para a criança, é o seu segundo lar [...]*. As educadoras compreendem a escola como o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, mas com características similares, segurança e proteção, assim expresso como o segundo lar.

A professora Maria 4 diz: [...] *eu gosto daquele poema de Paulo Freire que fala: “escola é um lugar também de fazer amigos”, escola é todo mundo, escola é gente, lugar de gente que trabalha, desde o porteiro até a direção; [...] socializar os saberes [...]*. É a escola um local de convivência que também é cruzado pelas relações entre pares e, conforme citado pela professora por meio do poema de Paulo Freire: “A Escola é:[...] o lugar que se faz amigos<sup>2</sup>[...]”. Para a educadora Maria 2, a escola também é espaço de convivência, assim narrado: *A escola é um lugar gostoso! (risos) [...]*. O sentido dado à escola, pelas professoras, converge para relações sociais vividas dentro da escola que transcendem a materialidade do espaço escolar. (FREIRE, 2003), Entendemos a partir disso que educar é o objetivo primeiro da escola e envolve não somente aspectos técnicos pedagógicos, mas, também, a dimensão social e afetiva em termos de participação dos agentes envolvidos no processo educativo: *gente*.

Para Maria 1, a escola tem o objetivo [...] *de ajudar no cognitivo*. Maria 2 afirma que: *A escola é um lugar onde sistematiza o conhecimento [...]*. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação, transmissão e apropriação de saberes metódicos, na visão de Maria 3, [...] *onde tem que ser oferecido à sociedade, de verdade, o que se é proposto, daí a importância de uma gestão bem pensada, de profissionais de verdade capacitados e comprometidos [...]*; a professora vê tal ambiente como [...] *o único lugar que uma criança, um adolescente, uma pessoa, pode ser a única oportunidade que o indivíduo pode ter para ser alguém na vida. É uma porta!* Para Maria 5, [...] *a escola é o lugar de aprender [...]*, onde, segundo ela, [...] *a criança venha se soltar e se desenvolver em todos os aspectos: a*

---

#### <sup>2</sup>O poema “A Escola” é de autoria de Paulo Freire?

De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. <<http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>> acesso em 26/01/2018.

*leitura, a escrita, a psicomotricidade [...].* Os termos *aprendizagem* e *desenvolvimento* aparecem na fala de todas as professoras.

Maria 5 amplia o sentido de escola para o desenvolvimento integral da criança em suas diversas dimensões físicas e cognitivas. O conceito de desenvolvimento integral, no contexto educacional, diz respeito à compreensão de que a educação, enquanto processo formativo humano deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos, nas suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica (WALLON, 1995; VYGOTSKY, 2010).

Pela mediação do professor, a educação e a escola possibilitam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. Para tanto, é preciso realizar uma convergência de esforços e atitudes no ato educativo realizado na escola, caracterizado como um processo que acontece nas diversas relações no seu interior e fora dela (educadora/aluno, educadora/família, entre os alunos, gestores, comunidade). Tais implicações encontram assento nas palavras de Amado, que assim sintetiza as várias concepções de educação em uma convergência comum.

Há, em todas as definições a ideia de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais, mas coletivos [...]. (AMADO, 2014, p. 21).

Ainda segundo o autor a educação e a escola possibilitam estreitar os laços de hominização (aquisição de caráter ou atributos distintivos da espécie humana em relação às espécies ancestrais) e humanização das pessoas pela atualização e pelo desenvolvimento da cultura e da ciência, em um processo intencional para a melhoria individual e coletiva (AMADO, 2014).

Os sentidos assim elencados sobre escola, pelas professoras: segundo lar, espaço de convivência demonstra uma valorização de aspectos subjetivos em detrimento da função específica da escola que é a aquisição de e transmissão de conhecimentos sistematizados e metódicos que ocorrem, por meio, da mediação do professor. Nesse aspecto, a educação e a escola possibilitam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Os sentidos que as professoras deste estudo atribuem à educação (ajudar, transformar, possibilitar o crescimento e o conhecimento, individual e coletivo) e à escola (segundo lar, possibilita a convivência e o aprendizado) trazem inclinações pedagógicas distintas, mas que revelam o pensar a educação e a escola como possibilidade para um amplo e dinâmico desenvolvimento individual e coletivo; o entendimento que são nas múltiplas relações estabelecidas no ambiente educativo, nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, profissionais de vários setores, além de pais e membros da comunidade, que se constrói o

conhecimento, processo que acontece no respeito à diversidade social e cultural, na multiplicidade de dimensões humanas (social, afetiva, cognitiva e física - educação total), na riqueza dos contatos com pessoas e situações.

Vale lembrar também que o contato das professoras com a escola e os processos educativos acontece muito antes do início de suas vidas profissionais, pois presenciaram a prática de ensinar quando ainda eram alunas. Desta forma, os sentidos sobre educação e escola são gerados a partir de sua própria história de vida, de sua caminhada dentro e fora do ambiente escolar.

### 3.2 Sobre currículo, conhecimento escolar e prática pedagógica

Sobre currículo, Maria 1 diz que[...] *currículo é o caminho, é a reta que ele (professor) tem pra seguir e pra guiar seu trabalho[...]*. A visão de currículo de Maria 3 é[...] *o que precisa ser elencado e trabalhado com a turma, tudo que é proposto [...]* e, conseqüentemente, da aprendizagem; planejado e dirigido para o trabalho escolar com objetivos educativos pré-determinados. A fala de Maria 5 caracteriza bem isso: [...] *é através dos conteúdos que estão lá no PPP (Projeto Político Pedagógico) que nós estamos trabalhando currículo[...]*; bem como o discurso de Maria 4, ao afirmar que [...] *é tudo que se é trabalhado na escola, [...]; [...] não só conteúdo, os projetos para melhoria da escola, do bairro desenvolver na comunidade [...]*.

Outro aspecto que aparece nas falas de Maria 1: [...] *o currículo, não só na escola, mas em toda área profissional, uma orientação para cada profissional e pra cada ser humano, [...]* e de Maria 2: *Acho que currículo é isso, um registro de vida!* Corroborando a ideia de que “O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento” (SILVA, 2011, p. 150).

O conceito de currículo é difícil de ser estabelecido, em face dos diversos ângulos envolvidos: ideologias, crenças e valores. Representa para a escola e associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce, inevitavelmente, como um guia sobre *o que, quando e como* ensinar. Pode ser definido como prática discursiva, prática de poder e, também, prática de significação e atribuição de sentidos. O conhecimento e a cultura são partes inerentes do poder, dos processos de dominação e dos processos de significação. O currículo, portanto, constrói a realidade, dirige, obriga, delinea a nossa identidade, produzindo sentidos. (LOPES, 2011, p.12).

Sacristán assim propõe currículo, como projeto seletivo de uma determinada cultura e que, desta maneira:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p.15).

O autor enfatiza que o currículo preenche a atividade escolar e que se concretiza dentro da realidade e de condições do contexto escolar. Nesse sentido, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola, que viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e define suas finalidades. Os sentidos atribuídos ao termo em questão, pelas educadoras, indicam a intencionalidade das ações diante da realidade e condições da escola, a partir das aspirações e expectativas dos sujeitos e da cultura em que estão inseridos. Nesse aspecto, as entrevistadas revelam “[...] o entendimento de currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos [...]” (LOPES, 2011, p.42). Portanto, a escolarização obrigatória tem a função de oferecer um projeto educativo significativo que implica atender a aspectos escolares diversos e complexos da escola e para a escola.

No que se refere ao conhecimento escolar, para Maria 1, é entendido como: *[...]o conjunto de saber que o professor tem[...]é o conhecimento de todos os campos, de todos os problemas relacionados à educação formal [...].* Maria 5 pontua: *[...] nós ajudamos a ele a buscar esse conhecimento, através da ludicidade. Nós buscamos através da música, através dos conteúdos, de uma arte dentro da escola [...].* Os sentidos revelados nas falas das professoras demonstram compreender o conhecimento escolar como saberes inerentes ao professor e à função docente (ensinar). Essa abordagem sobre o saber dos professores é afirmada na ideia social de que esse saber perpassa por uma pluridimensionalidade do “saber profissional” dos professores, assim referendada por Tardif (2002), p. 11 para quem “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Desta forma, os saberes experienciais são gerados a partir de vivências, de sua caminhada dentro e fora do ambiente escolar, num eterno vir a ser (SHUTZ, 2012, p. 32).

Na óptica de Maria 3, o conhecimento escolar é *Todo o conhecimento adquirido no ambiente escolar, formal.* Para Maria 2, é *Algo que a gente adquire, que a gente toma posse e vai usar em determinadas situações da vida!* E, para Maria 4, o conceito de conhecimento

escolar [...]vai além das matérias que o aluno tem que ter, conhecimentos de mundo que a escola tem que passar, o que é que tá acontecendo na atualidade [...]. As professoras versam sobre conhecimento escolar no sentido de saberes adquiridos no processo de ensino/aprendizagem destinado ao aluno na ação pedagógica. A condição *sinequa non* dos saberes estreia o papel ativo na produção de sentidos em situação de aprendizagem, o importante é a relação entre o sujeito e o saber. Os sentidos das professoras situam-se, não apenas, nos saberes ensinados e aprendidos, mas, também nos sujeitos que ensinam e aprendem.

Para Maria 1, por exemplo, a prática pedagógica é [...] *o que você traz de conhecimento, de sabedoria, de aprendizado [...]; [...]então, a prática é um acúmulo de conhecimentos que te dá know how para você desenvolver o seu trabalho com mais segurança [...].* Essas narrativas versam sobre a compreensão da prática pedagógica como mobilizadora de saberes inerentes ao professor. Considera-se assim que, em seu percurso, os saberes docentes são construídos e reconstruídos conforme a necessidade de utilização, suas experiências, sua trajetória formativa e profissional. Para Maria 2, a prática pedagógica [...] *é o exercício da profissão do professor [...].* Já o conceito de Maria 3 diz que *é[...] a experiência das vivências do professor com o ser professor[...],* e, na perspectiva de Maria 1, *[...]é a essência também do nosso trabalho [...].*

Os sentidos das narrativas das professoras Maria 1, Maria 2 e Maria 3 atribuídos à prática pedagógica traz relação com a identidade docente, ou seja, o saber-fazer (experiência), conjunto de saberes profissionais. Estes saberes não são estáveis e muito menos meramente instrumentais, visto que, no desempenho do seu trabalho, professores e professoras enfrentam situações interpessoais únicas. Interferem nessas relações elementos que atravessam a existência de cada um dos indivíduos e experiências vividas, formando uma trama de interações no fazer docente. Por isso, “[...] não devemos esquecer-nos de sua natureza social se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo.” (TARDIF, 2002, p. 14).

A professora Maria 2 assim discorre sobre prática pedagógica: *[...]é o que você desenvolve no seu dia a dia!*. Para Maria 3: *A prática pedagógica vai de tudo que envolve em relação ao aprendizado do meu aluno [...].* O sentido destas narrativas implica em atividades realizadas cotidianamente pelo professor e que refletem na intenção desta atividade educativa na construção do conhecimento do aluno. O professor, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), ao realizar essa tarefa, proporciona reflexões sobre a própria prática pedagógica, pois conjectura-se que, ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado.

Maria 5 assim confirma: [...] *Nós estamos buscando todos os dias nos aperfeiçoar, através de trocas de experiências, através de oficinas, de uma formação [...].* Para Maria 1, aprende-se também a pesquisar na prática pedagógica: [...] *podem me perguntar. Se eu não souber hoje, amanhã eu trago a resposta, vamos pesquisar junto.* Conforme Sacristán (2000, p. 73), “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar.” Observamos pelas narrativas das docentes que é na atuação profissional, na execução da tarefa de ensinar, na aprendizagem, na mudança de atitude, nos modos de ser e estar, nas diversas experiências e situações docentes que a prática educativa ganha sentido.

O pensamento das professoras sobre *currículo, conhecimento escolar e prática pedagógica* traz reflexões sobre os processos educativos e o cotidiano da escola estudada. As reverberações deste pensamento auxiliam no entendimento dos sentidos atribuídos ao corpo pelas professoras do primeiro ano, visto que a seleção dos conteúdos, dos conhecimentos a serem trabalhados nas práticas educativas na escola sofre um processo de hierarquização e, portanto, revela se o corpo tem lugar nas práticas educativas dessa escola ou não, e em qual medida.

### **3.3 Sobre corpo e prática pedagógica**

Na tentativa de ampliar nosso entendimento acerca dos sentidos atribuídos ao corpo pelas professoras do primeiro ano do EF e como o corpo é tratado na prática pedagógica da escola campo, buscamos articular o desdobramento deste objeto nos discursos das professoras. Encontramos diferentes sentidos sobre corpo. O pensamento das professoras foi organizado e separado, as falas iniciais sobre corpo, nos seguintes itens: corpo divino, corpo físico (biológico), estilo de vida (aparência), visão dicotômica sobre o corpo e corpo vivido.

O corpo, para Maria 1, é :[...] *Ja morada do Espírito Santo.* Para Maria 2: *Criação divina, é isso, perfeita, perfeita!* E, para Maria 5: [...] *é uma coisa linda que Deus criou [...].* Esse sentido de corpo voltado para a religiosidade na fala das três professoras se depara com as concepções sobre o termo que Assmann (1995) elucidou, o corpo “*jardim fechado*”, que está relacionado aos dogmas religiosos que impõem ao corpo o significado de morada, de templo sagrado. A Idade Média ressignificou a concepção instrumental clássica sob o amparo dos princípios cristãos, e a filosofia se conecta com a teologia. Observa-se na filosofia de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino uma hierarquia da alma sobre o corpo, sendo este

último submisso ao divino e fonte de pecado (JANA, 1995; GALLO, 2006; GHIRALDELLI, 2007).

Não obstante, esse sentido é ancorado, também, na formação jesuítica da escola brasileira e na religiosidade do próprio povo. De acordo com dados do IBGE (2013), podemos assim dizer que a religião é intrínseca ao povo brasileiro, visto que menos de sete por cento da população se declara “sem religião” alguma e que a ausência de religião não quer dizer ausência de religiosidade. Ainda que a escola seja um campo de educação formal, nela também estão presentes estratégias, conteúdos educativos e inter-relações diversas, presentes nas práticas educativas em sala de aula que caracterizam a transmissão de conhecimento informal e subjetivo (valores religiosos), que, nas palavras de Sacristán (2000), seria o currículo oculto, uma vez que a religiosidade é uma dimensão da identidade dos sujeitos que compõem a escola.

O discurso de Maria 1, é de [...] *corpo e alma têm que andar de braços juntos, a minha alma tem que estar feliz, meu corpo precisa estar feliz [...]*, e, para Maria 5, *O corpo é uma estrutura que o ser humano deve estar trabalhando como um todo: o físico, a mente e o espírito!*. A fala das duas professoras traz o sentido da necessidade da união e do equilíbrio entre: corpo e alma, corpo e mente, corpo e espírito divergente da concepção platônica. Para Platão (1979), há no homem um dualismo, ele seria constituído por duas naturezas distintas: pela alma e pelo corpo. A alma é a parte divina, imortal, pois está ligada ao bem, à verdade essencial, ao passo que o corpo é a parte considerada inferior do homem, pois é a sepultura da alma, sua prisão, sua mortalha. De acordo com a filosofia platônica, para contemplar as verdadeiras ideias, a alma deve rejeitar a associação com o corpo durante toda a existência. Só assim, será possível à alma atingir a plenitude. “Em resumo, o corpo é um ‘inimigo’ que devemos vigiar sem cessar. Trata-se de um ‘intrujão’, um déspota que temos de controlar incansavelmente para que não nos afaste do caminho da perfeição” (BARRENECHEA, 2002, p. 179). Essa concepção dualista era evidente na Idade Média, as dicotomias foram intensas nesse período, tais como *o bem e o mal, o sagrado e o profano*. O homem ficou dividido, o ser era formado de carne e espírito. De um lado a alma, imortal, que aspira à perfeição celeste, e do outro lado o corpo, mortal, perecível.

Os sentidos assim revelados pelas narrativas demonstram uma superação dessa visão fragmentada do homem presente na visão platônica e na idade média, ou seja, as professoras percebem a importância do equilíbrio das dimensões em que o corpo está inscrito.

Maria 2 assim diz: [...] *corpo é um conjunto de órgãos harmonizados perfeitamente [...]*. Nas palavras de Maria 3: *Eu vejo o corpo como o nosso corpo físico [...]*, e, na fala

Maria 4: *Eu acho que corpo é vida [...]*. Os sentidos dessas narrativas versam pelo sentido de corpo no viés biológico, a escola como espaço privilegiado para a formação humana e aquisição de conhecimentos sistematizados traz essa concepção de corpo marcada pela exacerbada preocupação com a saúde, ratificada na fala de Maria 1: *[...] é toda carga genética que trouxe desde o ventre da minha mãe, tudo que passei durante os longos anos que vivi e até hoje aonde cheguei [...]*. O ensino de Biologia nas universidades e escolas ratifica essas versões científicas do corpo. No caso da educação escolarizada, as pedagogias empregadas no estudo do corpo humano, ao tomarem como referência as disciplinas acadêmicas, vêm afirmar o corpo como mera descrição anatômica, fisiológica, morfológica e metabólica (TRIVELATO, 2011).

Esse discurso proveniente dos avanços na área da biologia, ao aplicar a visão mecanicista no conhecimento dos seres vivos, vem reduzindo o corpo aos seus constituintes e à categoria biológica. Tal maneira de pensar, conhecer, nomear e explicar o corpo humano, presente no discurso científico, tem produzido formas fragmentadas de pensar em relação à sua constituição, ao seu funcionamento e aos processos que nele ocorrem como também formas desvinculadas das suas inter-relações com as condições históricas, ambientais e culturais, em que o corpo humano se encontra relacionadas. Ou seja, como um organismo atemporal e universal sem relação com os acontecimentos que o configuram cotidianamente e o posicionam como dotado de individualidades. Nessa óptica, desconhece-se que:

[...] ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos (alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente); ele cria resistências. (FOUCAULT, 1998, p. 27).

No corpo, no movimento corporal e em todo o conjunto de práticas e técnicas corporais, estão implícitos valores sociais, culturais, políticos e econômicos do contexto histórico que perpassa o percurso humano na sociedade. Neste tocante, são nas diversas relações existentes nas práticas pedagógicas dessas professoras que se configuram os principais elementos para entendimento dos sentidos atribuídos ao corpo, visto que tais sentidos sofrem influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, da própria instituição escolar.

O sentido voltado para valorização da aparência física aparece também no discurso de Maria 1: *[...] como você se olha, como você se vê, como você se veste, como você anda, [...]; [...] mais o seu estilo de vida, sua maneira de viver, de cuidar do seu corpo [...]*. Essas narrativas têm ancoragem nas análises de Foucault (2014), observadas no contexto do século XX, em que indivíduos são incentivados a manter formas corporais padronizadas, corpo

consumo. Há, com isso, a garantia do surgimento contínuo de novas demandas de consumo e novos mercados: cosméticos e fármacos para combater os sinais do tempo, alimentos diet, light, academias de ginástica, cirurgias plásticas, dentre outros. Com vistas ao alcance de corpos saudáveis e em boa forma física, por meio de um estilo de vida e do desejo de obter a perfeição corporal, levou-se o homem do século XX e XXI a buscar, excessivamente, um novo padrão de beleza, na tentativa de satisfazer uma exigência para a sua inclusão na sociedade. Aqueles que se recusam ou que se vêem impossibilitados de participar desse esforço pela boa forma são, muitas vezes, submetidos a estigmas que reforçam um sistema de poder sobre o corpo.

Para a professora Maria 4, *Nós somos o corpo, e aí tudo que você pensa, que você faz é o seu corpo[...]*, nossa unidade de existência que nos dá visibilidade e acesso ao mundo. Segundo Maria 1, *[...] o corpo também é o acarretamento de tudo que eu vivi até aqui [...]*. O corpo revelado a partir das falas das professoras interpretadas em existência humana e na experiência pode indicar uma superação no modo de compreender o ser humano, conforme podemos observar na obra de Merleau-Ponty (1999), essas falas contém o sentido de corpo como conjunto de situações individuais e coletivas que determinam um sujeito único, pois as experiências podem ser coletivas, mas trazem percepções e sentidos únicos a cada sujeito.

Os sentidos atribuídos ao *corpo* pelas professoras do primeiro ano do EF (corpo divino, corpo físico/biológico, estilo de vida/corpo consumo, o corpo unido e corpo vivido) são múltiplos, temporais, convergentes e divergentes ao mesmo tempo, ora considerando-o em sua totalidade, corpo vivido, ora como corpo físico, destituído de influências das experiências corporais, do seu contexto de vida; ora considerando-o como corpo divino, ligado a esfera religiosa e ao estilo de vida, corpo consumo. Essas divergências de sentidos presente nas narrativas das educadoras refletem contradições no discurso sobre o corpóreo, socialmente estabelecidos e codificados nas relações e, portanto, significados e ressignificados no contexto escolar. Entendemos que essas relações são, acima de tudo, corporais; há um nível de compreensão que transcende a dimensão cognitiva, a interpretação consciente ou a abstração, que passa pela relação estabelecida pelos sujeitos em sua vivência enquanto sujeitos no mundo. E essa relação é, primeiramente, uma relação corpórea. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Nesse íterim partimos para o próximo ponto, sentidos atribuídos a relação corpo e aprendizagem, na tentativa de estabelecer relações entre os sentidos revelados e a prática pedagógica das professoras na cotidianidade da escola.

## 4 PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 4.1 Relação corpo/aprendizagem

Neste item, apresentamos a prática pedagógica com base nos sentidos atribuídos pelas professoras aos elementos pedagógicos em termos de relação. A prática pedagógica nessa pesquisa é uma ação social dotada de sentido, atravessada por crenças e valores; sentidos construídos na e pela relação com o outro (CRUSOÉ, 2014, p.96).

Sobre a relação do corpo e aprendizagem, para Maria 1: [...] *quando ele não está “presente”, a gente só tem o corpo, mas a alma está longe, ele está muito distante, ele não está prestando atenção, ou ele não está aprendendo[...]*, ou seja, o aluno quando não está atento em sala de aula, está ausente, pois há ali a dualidade corpo e alma. Maria 4 aponta: *O corpo tem que estar bem, para que a mente possa trabalhar também!*. O corpo do aluno é, nesse aspecto, essencial para o aprendizado em sala de aula. As narrativas revelam a percepção da dualidade do corpo (corpo e mente).

Para Maria 2, [...] *se não tiver essa harmonia entre os órgãos, ou seja, se não estiver saudável, mente e corpo, interfere sim na aprendizagem!*. O sentido dado à relação corpo e aprendizagem, assim revelado pela professora, com ênfase na condição de saúde do corpo físico, remete-nos a relação da saúde com a aprendizagem, presente nos encaminhamentos médicos e repercussão no sistema escolar na atualidade. As orientações médicas são atuantes em nossos dias, devido à frequência da busca de recursos terapêuticos no campo da saúde, por parte dos educadores, para solucionar dificuldades encontradas no processo pedagógico (dificuldade de aprendizagem, comportamento indisciplinado, apatia, etc.), sobretudo no EF, e nas respostas oferecidas pelos psicólogos e médicos a esta demanda escolar (BOARINI, 2006).

Na atualidade, percebe-se o corpo de variadas ópticas, sob diferentes abordagens e concepções teóricas. Nesse tocante, os sentidos atribuídos à relação corpo e aprendizagem, por Maria 1, por exemplo, transitam entre essa diversidade de sentidos advindos da cultura, da sua história de vida e formação acadêmica, ressignificados na prática educativa na escola, ora considerando o corpo fragmentado, ora em sua totalidade: [...] *corpo e aprendizagem estão intimamente ligados, o corpo e a aprendizagem, já que o sujeito é único [...]*; o sentido dado ao corpo implica identidade, unidade de existência, integralidade e, por conseguinte, visibilidade, acesso ao mundo. Maria 3 entende que: [...] *não dá para separar a aprendizagem do corpo, não tem como não relacionar o corpo com a aprendizagem*

[...].Essas narrativas convergem para o sentido dado à relação corpo e aprendizagem na afirmativa de Alves, que versa pelo entendimento da importância da experiência, da vivência corporal para a aprendizagem significativa:

O que é imediatamente experimentado não precisa ser ensinado nem repetido para ser memorizado [...] aprendizagem imediata. Quanto mais separado da experiência um determinado conteúdo estiver, maiores e mais complicadas as mediações verbais (ALVES, 1998, p. 46).

Percebemos que essa visão retrata a educação pelo movimento, para o movimento, na medida em que valoriza a sinestesia nas práticas educativas para que a aprendizagem seja dotada de sentido. A partir disso, entendemos que essas educadoras compreendem a criança como ser integral, nas suas possibilidades de conviver e viver experiências para a compreensão do mundo a partir da totalidade dos seus sentidos, “no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual” (BRASIL, 2013, p.89). Os documentos para a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental afirmam que a aprendizagem, no primeiro ano EF, deve ser significativa, prazerosa, dotada de sentido, “ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual [...]” (BRASIL, 2005, p.15).

Quanto ao sentido de corpo/movimento, para Maria 3: [...] *nos anos iniciais, ao introduzir qualquer assunto, a gente sempre começa com a psicomotricidade. É conhecendo o corpo que a criança, ela vai, ela vai se despertando para a vida [...]*. Para Maria 5: [...] *A partir da movimentação em sala, quando eu digo esquerda e direita, direita e esquerda, movimentando o corpo, ele aprende, com muito mais facilidade [...]*. Observa-se que o movimento corporal aparece nas duas assertivas, o que significa compreender o indivíduo no viés da psicomotricidade, como um ser social, afetivo e físico, em constante modificação; da existência de uma intencionalidade (ações em direção a algo que se deseja), de uma motricidade que nos coloca em ação no mundo, pois o desenvolvimento humano é fruto de experiências em todas as fases da vida, num processo que se inicia desde a fase intrauterina (LE BOULCH, 2001; PIAGET, 2007).

Maria 5 exemplifica que, [...] *quando você trabalha a música, quando você trabalha uma arte, então, você está trabalhando com o corpo*. Ou seja, o sujeito se constrói com base em suas experiências com o meio durante a infância, tornando a educação psicomotora indispensável na formação de base, “[...] leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de

coordenação de seus gestos e movimentos [...]”(LE BOULCH, 2001, p. 24), já que dá condições para ela interagir com o ambiente, ajudando-a a se adaptar e a superar possíveis problemas.

Outros aspectos podem ser pensados sobre a relação corpo e aprendizagem, para além dos elencados nas narrativas: visão dicotômica, corpo e movimento e corpo pelo viés psicomotor, mas nenhum deles o encerra, define, circunscreve, pois o corpo escapa a qualquer moldura, a qualquer circunferência e “não explica a si mesmo [...] não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural [...]” (LE BRETON, 2007, p. 26).

#### **4.2 Relação ensino/aprendizagem**

Nas narrativas das professoras, encontramos diferentes sentidos no tocante à relação ensino/aprendizagem nas práticas educativas, centrados de início em quatro aspectos: no professor, nas relações e no indivíduo (corpo). Maria 3 assim diz: *[...] tudo tá ligado muito à forma como desperta na criança, assim, aquele gosto, como tu leva para sala de aula, como você começa a sua aula, já no planejar, aquele fascínio, aquele gosto pelo aprender mesmo, pelo que você vai apresentar para a criança [...]*. A narrativa expressa que a professora dá importância ao planejamento e a condução da aula para as crianças. O professor aparece como mediador dessa relação ensino/aprendizagem, como tal, responsável pelo tirocínio do aluno, por meio da maneira de ensinar e conduzir a aula. Neste sentido, Maria 5 exemplifica que: *Ensinar, é muito difícil você ensinar, mas você pode ajudar, você pode ser o mediador dessa criança, do aluno, digamos assim*. Dessa forma, por intermédio das atividades diversas de aprendizagem, a criança é desafiada a ir de encontro ao novo, produzir, elaborar e reelaborar conhecimentos, o professor assume o papel de mediador desse processo (VYGOTSKY, 2010). A professora compreende a dificuldade do processo e se coloca como mediadora na relação ensino/aprendizagem.

O docente, então, é aquele que elabora, planeja as ações para estabelecer à aprendizagem, a pesquisa, a inquietação e a mudança “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes originados da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Os saberes experienciais ou práticos são baseados no trabalho cotidiano dos professores e no conhecimento de seu ambiente.

Maria 1 reforça essa ideia e afirma que: *[...] a relação entre ensino e aprendizagem é algo mútuo [...]*. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25). Para ela, o professor aprende ao ensinar, pois os saberes nascem da

experiência e são por estes validados, legitimados. A educadora Maria 3 exemplifica, a partir de uma situação cotidiana em sala de aula: [...] *lá na sala, tem umas crianças que ainda não estão lendo e outras que já estão lendo textos, mas as que ainda não estão lendo, eu coloco elas juntas, perto das outras, e uma vai motivando a outra [...]*. Assim, a aprendizagem acontece pela motivação, as crianças aprendem na relação com outras crianças, também (VYGOTSKY, 2010; WALLON, 1995).

Para Maria 1, ensinar é papel fundamental do *ser professor*: *A aprendizagem é a essência do nosso trabalho. Para nós professores, eu acho que é o mais importante, porque não tem nada mais gratificante que um professor perceber que o seu aluno está aprendendo [...]*. Essa narrativa retrata o envolvimento e as motivações da docente com a sua prática educativa e as motivações presentes nas relações estabelecidas, no prazer em saber que o aluno está aprendendo.

Maria 2 diz: [...] *a relação ensino e aprendizagem é possível quando há amor e dedicação envolvidos! Sem isso, o ensino e a aprendizagem não acontecem!*. Na relação afetiva, estabelece-se a energia que move as ações humanas. Sem ela, não há interesse e não há motivação para a aprendizagem. O afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo, dando-nos coragem, motivação, interesse e contribuindo para nosso desenvolvimento. E é pelas sensações que o afeto nos proporciona que sabemos quando algo é verdadeiro ou não. Principalmente para a criança, o afeto é importantíssimo, pois ela precisa se sentir segura para poder desenvolver seu aprendizado (WALLON, 1995). Essa narrativa retrata valorização da relação afetiva em situação de ensino/aprendizagem com crianças. Por isso, é preciso que o professor tenha consciência de como seus atos são extremamente significativos nesse processo, pois essa relação aluno/professor é permeada pela subjetividade, pelo afeto, e as emoções são estruturantes do processo.

Maria 3 assim diz: [...] *não é só através da leitura que o aprendizado é expresso, mas de várias outras formas. Ela expressa através do corpo, do desenho, ela expressa através de dobradura, ela expressa através da releitura que ela faz recontando estória [...]*. Segundo Piaget (2007) nenhum conhecimento, mesmo que puramente por meio da percepção, não é simples cópia do real ou se encontra totalmente determinado pela mente do indivíduo, é o produto de uma interação entre o sujeito e o objeto. É a interação provocada pelas atitudes espontâneas do organismo e pelos estímulos externos diversos (sinestésicos) que o aprender acontece mediante uma relação de troca, assim como afirma Vygotsky (2003).

Portanto, os sentidos atribuídos à relação ensino/aprendizado resultam de rica interação construída na cotidianidade da prática educativa dessas educadoras, significadas em

situações particulares que ocorrem na escola e em outros espaços. Assim revelados nas narrativas, esses sentidos centram-se: naquele que ensina (professor), naquele que aprende (aluno), nas relações (diversas entre alunos e professores) e com o próprio corpo (através de estímulos sinestésicos diversos), uma vez que este expressa aprendizado e aprende ao se expressar, por meio de gestos e ações corporais intencionais.

### 4.3 Relaçõesaber/conhecimento escolar

Os sentidos atribuídos à relação saber<sup>3</sup>/conhecimento escolar pelas professoras revelam diferenças entre os saberes da escola e os saberes que os alunos trazem das suas experiências fora dela, principalmente familiares. O discurso de Maria 1 exemplifica isso: *É o conhecimento que a pessoa tem de antes, é um conhecimento que você já sabe sem sentir, você já sabe, você aprendeu, você absorveu[...]; [...] conhecimento escolar é um conhecimento formal que ensina para o trabalho, ensina para uma profissão [...]*. Para Maria 5, quanto ao saber, o aluno [...] *já traz esse saber que a família orienta, agora conhecimento escolar é o que o professor passa [...]*. Portanto, o saber cotidiano corresponde aos saberes do aluno e os saberes escolares, ao conhecimento escolar, formal.

Existe, na prática educativa das professoras, o reconhecimento dessa diferença, mas sem desvalorização de um em prejuízo ao outro, muito pelo contrário, as professoras ratificam a importância da relação dos saberes cotidianos com os saberes escolares. Maria 2, assim, afirma que: *É como se o saber fosse o início, o saber é menor, mais simples que o conhecimento, mas é necessário saber algo para consolidar o conhecimento!*. O saber do aluno é pré-requisito para o estabelecimento do conhecimento escolar. Concorda com esse pensamento Vygotsky (2000) ao afirmar que esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual, interno – relações intrapessoais.

O sentido atribuído ao conhecimento escolar como conhecimento científico e ao saber como conhecimento prévio, cotidiano, que o aluno traz para a escola, na perspectiva de Lopes (1999), como os demais saberes sociais, faz parte da cultura, construído e transmitido às

---

<sup>3</sup> Saber – conhecimento cotidiano prévio (LOPES, 1999, p. 139).

gerações futuras, sendo a escola um dos canais institucionais dessa transmissão (conhecimento cotidiano). Esse procedimento representa “nosso processo de vivência/sobrevivência, constitui a vida cotidiana, a vida de todos os dias, de todos os homens e de todas as mulheres [...]” (LOPES, 1999, p.139).

Maria 3 diz: [...]cada criança traz suas vivências, e, assim, junto com isso, várias dificuldades. São várias famílias e várias culturas, e a gente vai trocando aprendizados dentro da sala de aula, alguns positivos outros nem tanto [...]. Nesse tocante, por interações contínuas entre os saberes e os sujeitos, o conhecimento escolar vai sendo construído e vivenciado dentro da escola e que esses aprendizados nem sempre são positivos.

Ainda segundo Lopes, a relação saber cotidiano e conhecimento escolar se estruturam:

Segundo os princípios que defendo um dos obstáculos a ser suplantado pelo conhecimento científico em seu processo de desenvolvimento e construção é o conhecimento cotidiano. Conhecemos sempre contra um conhecimento anterior, contra nossas primeiras impressões, suplantando o empirismo do conhecimento cotidiano e familiar (LOPES, 1999, p. 138).

A fim de problematizar o processo de constituição do conhecimento escolar, é importante compreendermos a organização do conhecimento cotidiano, contra o qual se estrutura o conhecimento científico. Assim Maria 4 compreende o saber na perspectiva da aquisição de conhecimentos, conteúdos: [...]a gente dá o conteúdo, espera que o aluno aprenda, que ele saiba determinado conteúdo [...] –o que não foge totalmente ao sentido das demais professoras, ela apenas cita a aprendizagem pelo viés da relação professor/aluno. De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p.43) o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno.

Os diferentes sentidos aqui narrados convergem para o mesmo ponto (o saber como o conhecimento do aluno e o saber escolar como conhecimento escolar), entendemos com isso que a prática educativa das professoras deste estudo busca integrar os saberes formais, o conhecimento escolar, ao conhecimento cotidiano, saberes cotidianos, com o intuito de promover a superação deste último e, com isso, promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, a ponto de se desligar da cotidianidade. “O processo de ruptura com o cotidiano implica sempre o retorno modificado ao próprio cotidiano” (AGNES HELLER apud LOPES, 1999, p. 141). E é nesse retorno que temos o aprofundamento do conhecimento da própria cotidianidade, o enriquecimento do conhecimento do mundo cotidiano da vida. Portanto, os sentidos atribuídos ao corpo pelas professoras em suas práticas

educativas são atravessados por esse processo produzido na inter-relação dos saberes cotidianos com o conhecimento escolar.

#### 4.4 Relação educadora/aluno

Nos discursos das professoras, encontramos sentidos dirigidos à relação educadora/aluno na prática educativa da escola, com ênfase no cuidado e na afetividade presentes na relação e determinantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Para Maria 1 diz: [...] *precisa ser uma relação segura, de amor, de confiança, de doação [...]*. Maria 2: [...] *o primeiro passo é criar uma relação de amizade, de conquista, de amor! Eu acho que isso é o primordial no processo de ensino e aprendizagem. É a partir da relação com o outro, por meio de vínculos afetivos, que a criança tem acesso ao mundo simbólico e, assim, conquista avanços significativos no âmbito cognitivo. No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão sendo ampliados, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem na fase escolar (WALLON, 1989). Visto que a relação ensino/aprendizagem é uma relação interpessoal e ocorre a partir de vínculos estabelecidos entre os sujeitos, dessa maneira. As narrativas indicam que tais experiências subjetivas (afetividade, sentimentos e emoções) presente na relação professor/aluno influenciam o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa.*

Maria 1 relata situação vivida em sua prática educativa de intervenção na conduta da mãe com a filha: [...] *eu amo essa professora que me livrou dos cascudos (emoção)[...]. Então você procura ser não apenas educador, um pouco pai, um pouco mãe, um pouco amiga, psicóloga [...]*. Essas narrativas revelam cuidado, carinho e envolvimento da professora com os alunos e, dentre outras coisas, elevado grau de complexidade das relações dentro da escola, marcadas por inúmeras inter-relações entre os diversos sujeitos envolvidos no contexto. De acordo com Tardif (2002, p.66), pelas características do objeto de trabalho docente, a prática pedagógica dos professores consiste em administrar relações interpessoais que envolvem tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação, relações humanas e, portanto, afetivas.

Podemos destacar como uma primeira característica do trabalho docente o fato de ser um trabalho interativo, Maria 1 caracteriza essa interação: [...] *nem tanto, nem demais, nem fechar muito, a relação fechada demais prejudica, nem aberta demais, também vai prejudicar!*. Maria 4, nesse sentido, diz: [...] *a gente quer o respeito, tem que respeitar também*. Construídos nas relações na escola e por ela legitimada, apesar de estar sujeita a um

programa, a normas institucionais, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo, pois, conforme Paulo Freire (1997, p. 103), “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”. O ensino dirige-se a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais e, portanto, sujeitos a relações interativas que implicam em reciprocidades, estabelecimento de acordos, criação de vínculos. Para tanto é imperativo promover um ambiente de respeito para favorecer um trabalho significativo e de qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Maria 3 assim destaca: *[...] a depender do emocional, a depender do que a conduta do educador, ele influencia tanto positiva quanto negativamente na vida do seu aluno [...].* A dimensão afetiva presente no ensino pode funcionar como elemento facilitador ou bloqueador do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o ensino exige um envolvimento pessoal do professor para garantir o empenho do aluno no processo, para despertar seu interesse e sua participação e para evitar rupturas que possam prejudicar todo o trabalho, o que é exemplificado por Maria 1: *[...] muitas vezes, essa relação fica fragmentada e até influi na aprendizagem [...].* Wallon (1989) defende, em sua teoria, o caráter contagioso das emoções. “A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e [...] possui sobre o outro um grande poder de contágio [...]” (p. 91). Concluimos, portanto, que o professor contagia e é contagiado pelos alunos.

Maria 2 relata: *[...] quando iniciei a profissão, eu acho que eu pequei muito aquele lema, que professor tem que ser mãe, tia, psicóloga, tudo. E eu fui tudo! Fui tudo, fui tudo!* O envolvimento afetivo da professora com os alunos, principalmente no início da profissão, repercutiu em sua prática educativa, provocando reações e expectativas na educadora que influenciaram negativamente na sua vida pessoal: *[...] até prejudicou um pouco na minha vida pessoal. Um pouco não, acho que prejudicou muito, que eu me entreguei demais!* Há, pois, relação com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas na docência, o que é explicado assim por Tardif:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente e perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (2002, p. 130).

Tais características permitem apontar o grau de complexidade que envolve o desenvolvimento do trabalho do professor e compreender porque não se encaixa em saberes

estáveis, sistemáticos, meramente instrumentais, automaticamente aplicados às situações de ensino-aprendizagem, pois “o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor” (TARDIF, 2002, p.130).

Maria 5 diz: [...] *a educação começa em casa. Se a família educa, fica mais fácil essa relação (escola e aluno, professora e aluno) [...]*. Os desafios advindos do processo educativo são facilitados pelo processo de educação primária familiar, segundo a professora, o que facilita o trabalho escolar em especial a relação educadora/aluno.

Os sentidos atribuídos a relação educadora/aluno pelas professoras do estudo indicam: afetividade, cuidado, relações interpessoais mútuas, necessidade de respeito, complexidade do labor docente e a importância da família na relação dentre. Tais relações intersubjetivas presente na prática pedagógica destas professoras revelam a forma como cada uma é afetada pelos acontecimentos do exercício docente, ou melhor, pelos sentidos que tais acontecimentos têm para elas: afetividade, amor, carinho, respeito, emoções e sentimentos; demonstra qualidade na interação professor-aluno, intencionalidade e entendimento do seu papel enquanto educadora em estabelecer, despertar o interesse do aluno com o objeto do conhecimento.

Além do mais não devemos esquecer que essa relação se estabelece a nível corporal por meio de afagos, gestos, risos e choros que confere situações únicas experienciadas no dia a dia da prática pedagógica destas educadoras.

#### **4.5 Relação educadora/educadora**

A qualidade das interações entre educadores é uma necessidade dentro do âmbito escolar, de fundamental importância para o desenvolvimento das práticas educativas vivenciadas na escola. Assim, as educadoras revelam em suas narrativas os sentidos atribuídos inicialmente a essa relação. Destarte, Maria 1 diz que essa interação precisa: [...] *ser uma relação entre os educadores, uma relação de confiança, de troca de saberes, de parcerias[...]*. Ainda sobre isso, Maria 4 diz: [...] *é muito importante, porque essa troca de experiências, um ajuda o outro*. Para Maria 5, essa relação é [...] *uma relação de troca, de parceria, de amizade*. Os sentidos aqui revelados denotam a importância da troca de experiências entre os docentes com objetivo de contextualização de saberes, a fim de romper com o trabalho individual e promover a construção de conhecimentos e aprendizagens, comuns e significativos.

Maria 2 vê nessa interação uma relação [...] *Jamorosa, uma relação de amizade entre educador e educador, entre funcionários de um modo geral. É muito importante!* Além da troca de experiência, há entre elas uma relação de afetividade, de amizade, confiança. Tais relações intersubjetivas no ambiente escolar são fundamentais para superação de desafios cotidianos e contribuem para a formação de identidades (TARDIF, 2002).

Os processos interativos presentes nas relações entre as educadoras são fundamentais para a realização dos objetivos construídos na proposta pedagógica e nos projetos individuais e coletivos. Maria 1 relata sobre a importância do equilíbrio nessa relação: *É como eu disse, a mesma coisa da relação aluno também; você também não pode nem ceder demais, nem se fechar demais [...].* Para manter uma boa interação entre os membros da escola, portanto, é imprescindível levar em conta os aspectos institucionais, aspectos profissionais, bem como aspectos inerentes aos seus significados, regras, valores e expectativas que estão a todo instante sendo negociados e renegociados no meio escolar.

As relações interpessoais entre as professoras, na visão de Maria 3: *Eu acho essa relação de extrema importância, mas eu tenho muito cuidado [...]* (para não prejudicar a dinâmica escolar e o andamento das atividades). Sobre isso, Maria 1 fala: *[...] então, eu procuro ter uma relação mesmo profissional e pronto.* Isso é um ponto positivo, pois o bom convívio, a troca de experiências e a possibilidade de contar com o outro nos momentos de dúvida e buscas de caminhos acrescentam à educação um caráter mais humano. É uma relação que envolve cuidado e, acima de tudo, profissionalismo.

Maria 3 assim discorre: *[...] eu era criticada, porque as outras não faziam e eu fazia, e você sabe que muitas vezes aquele colega extremamente tradicional, que não faz, e, quando você chega com algo novo, ninguém gosta, né?* Contempla esse pensamento Perrenoud (1995, p. 20): “o ensino é uma profissão relacional, que é o professor, com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito, que dá sentido, luz ou sombras às informações que quer fazer chegar aos colegas e aos alunos”. A escola é como um espaço de relações sociais, resultante de interações individuais distintas e complexas, que interagem e integram o tempo e o espaço escolar. Por isso, é normal que aconteçam situações nem sempre harmoniosas, mas nem por isso sem importância para criação de identidades.

As narrativas sobre os sentidos atribuídos a relação educadora/educadora assim sinalizam: troca de experiências e afetividades; afetividades; relação profissional e desafios da relação; discorrem sobre a importância desta relação em seus diversos aspectos, seus desafios e contradições. Traduzem a ação educacional não apenas como um ato de transmitir conhecimento, para, além disso, um momento de encontro e desencontros, de interações

únicas e desafiadoras. Fica clara a grande importância dada pelas professoras às relações entre os trabalhadores da educação, como forma de melhor desenvolvimento e motivação para a realização de suas tarefas docentes.

#### 4.6 Relação educadora/equipe pedagógica

A análise e interpretação dos sentidos atribuídos à relação educadora/equipe pedagógica pelas professoras em questão denota: para Maria 1, [...] *a parte pedagógica é o que nos interessa, é a aprendizagem das crianças [...]*; Maria 2 também atenta para essa relação: [...] *importantíssima para que a aprendizagem aconteça [...]*. Corrobora com o pensamento de que o envolvimento de todos os atores da educação se faz urgente para consolidação da aprendizagem. Nesse cenário, o coordenador pedagógico atua na intenção de promover o diálogo e a integração entre toda a comunidade escolar e, em especial, entre educadores, alunos e a educação (RODRIGUES, 2003). Para as professoras esse envolvimento é fundamental para a aprendizagem das crianças. Nessa dimensão, as falas demonstram a importância das relações que o trabalho docente exige e que, portanto, não pode ser desenvolvido isoladamente.

Para Maria 1: *A equipe pedagógica é o nosso suporte [...]*; enfatiza: [...] *se nós não temos uma equipe pedagógica parceira, se nós andamos sozinhos, a gente vai andar de qualquer jeito. O projeto político da escola vai sair todo esfarrapado, tipo uma colcha de retalhos [...]*. Nesse sentido Maria 2 discorre: *Tem que ser pautada no amor, na confiança e na parceria!*; Maria 3, essa relação é : [...] *importante para o bom andamento da escola [...]* e para Maria 4, [...] *a gente precisa muito do apoio deles [...]*e, para tanto, de acordo com o que diz professora Maria 5, na escola, [...] *todo mundo trabalha aqui num conjunto. O educador, ele não se isola na sala de aula, de jeito nenhum, nós procuramos estar sempre unidos [...]*. Portanto, a equipe pedagógica representa agente facilitador e problematizador do papel docente no campo da educação continuada, com vistas a intervenções e encaminhamentos mais adequados ao processo de ensino-aprendizagem, por um espaço de conquista, resolução de problemas e de assumir o papel social que confere à função, apoio, suporte, dentre outros (RODRIGUES, 2003). Nesse aspecto, de acordo com ao autor, a busca de identidade do coordenador pedagógico transita entre a necessidade normativa institucional e os desdobramentos, por sua vez, em diferentes posicionamentos, entre rupturas e permanências, mas sem perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro.

Cabe, por conseguinte, ao coordenador pedagógico ser o elo entre todos os envolvidos no processo educacional, possibilitar trocas de experiências, na busca por solucionar problemas diagnosticados e promover a dinâmica coletiva necessária ao aprendizado. O desenvolvimento do trabalho pedagógico sustenta-se nas trocas (parcerias) e nas aprendizagens comuns, permeadas por relações determinantes ao aprendizado dos alunos, de apoio e suporte ao docente e permeado por relações de afeto, de acordo com o relato das professoras. Porém as narrativas não revelaram as relações de poder e de disputas em torno desta relação, nem sempre harmônicas e equilibradas. Nesse tocante entende-se que a profissão de educador nasce do exercício da função educativa, que por sua vez nasce de necessidades sociais concretas e assume diferentes perfis, construindo-se cotidianamente (TARDIF, 2002).

Os sentidos da relação educadora/equipe pedagógica assim revelados pelas professoras do estudo possibilitam o espaço de discussão e fortalecem os projetos desenvolvidos na escola por seus diversos atores sociais (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, orientadores educacionais, demais funcionários, alunos e pais). Inferimos dessa maneira o desejo por superação de obstáculos que inviabilizam as ações coletivas significativas. Nesse aspecto, as relações buscam transpor o individualismo por meio da troca de experiências, socialização dos saberes, de interesses e objetivos comuns.

#### **4.7 Relação educadora/família**

Os sentidos sobre a relação educadora/família presentes no relato das professoras refletem a importância que atribuem a essa relação e como esta pode ser marcada por continuidades e descontinuidades na construção da aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, Maria 1 diz sobre a presença da família na escola: [...] *sou apaixonada pelos meninos de 6, 7 anos, porque é a idade que, mesmo com muita dificuldade, a família ainda participa mais.* Maria 4 versa: [...] *you vê que o aluno que tem o acompanhamento direitinho da família, que está ali presente, o desenvolvimento dele é outro.* Atribuiremos o sentido de continuidade à presença da família na escola e descontinuidade à sua ausência (SILVEIRA, 2009). Tais narrativas revelam o sentido dado à importância da presença da família no que tange ao desenvolvimento dos alunos, além disso, o gosto por trabalhar com o 1º ano, devido à presença dos pais na escola.

Maria 3 revela um bom relacionamento com as mães dos seus alunos e a presença da família na escola, no primeiro ano do Ensino Fundamental: [...] *as mães vêm conversar, às*

vezes nem é para falar do aluno e sim dos problemas de casa. Fica aquele diálogo, cria aquele laço. Eu conheço quase todas as mães. Quando não é a mãe, o pai também aparece, e a educadora revela: [...] *procuro ser bem sucinta, eu tenho muito cuidado com relacionamento quando é com pai de aluno, eu sou muito preocupada com isso [...]*. A professora revela preferir a presença da mãe, por se sentir mais tranquila no trato com as mães do que com os pais dos alunos. Tal fato tem explicação na intersubjetividade, presente nas inter-relações vivenciadas pela professora, revela sentidos distintos sobre o mesmo objeto (relação educadora/família), produzidos por um sujeito que tem uma história que interpreta o mundo e dá sentido a ele (SHUTZ, 2012).

A fala das educadoras revela que, entre pais e professores, apesar de ocuparem distintos espaços e cumprirem funções diferentes, observam-se interações entre eles e a complementaridade (continuidade) de suas funções na educação das crianças, algo visto como positivo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos (PIAGET, 2007, p.50).

Para o autor, essa relação deve ter como ponto de partida a própria escola, uma vez que os pais têm pouco ou nenhum conhecimento sobre características de desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico, e entendimento de como se dá a aprendizagem, talvez seja por isso a dificuldade em participar da vida dos filhos.

Maria 5 discorre a esse respeito: [...] *essa relação escola e pai é muito difícil, porque muitas vezes eles jogam os filhos na escola e esquecem que precisa desse acompanhamento, que precisa estar mais presente na escola [...]*, para o estabelecimento de continuidades do processo educativo e, também, para a construção do currículo, [...] *na hora da construção do PPP, a família nunca está presente, um ou dois que a gente fica ligando para vir para a escola para ver se nos ajuda a construir o PPP [...]*. Perrenoud (1987, p. 07 apud FARIA, 2000, p. 44) afirma que, "de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família".

A importância e o dever da família no processo de escolaridade e sua presença no ambiente escolar são também reconhecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que no seu artigo 1º traz o seguinte discurso:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Embora a Legislação forneça a base legal no que tange à inclusão familiar no contexto escolar e a teoria reforce sua importância, isso não tem sido suficiente para superar o grande desafio do sistema educacional em assegurar sua tarefa essencial (NOGUEIRA, 2002). Marchesi, 2004 ratifica e nos diz que a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar só, sem a cooperação de outras instituições. No caso, a família é a instituição que mais perto se encontra da escola. Sendo assim, se entendermos que tanto a escola quanto a família buscam atingir os mesmos objetivos, devem comungar dos mesmos ideais para que possam vir a superar adversidades e conflitos que diariamente geram angústia e sofrimento aos profissionais da educação e, também, aos alunos e suas famílias.

Os sentidos revelados implicam por descontinuidades na relação educadora/família, presente no interior da escola em questão. Sobre os diferentes sentidos implicados para o entendimento dessa ruptura, Maria 1 discorre:

[...] a família hoje anda muito sozinha, mesmo juntos todo mundo dentro de uma casa, eu percebo que estão todos muito só! E isso afetou a escola de maneira muito seria! [...] ela sabia o filho com quem estava brincando, ela sabia o horário que o filho ia para escola, o horário que voltava, o horário de fazer a tarefa [...]; [...] tudo que seu pai e a mãe ensina não tem mais valor! (2016).

Para a professora, as mudanças pelas quais tem passado a família nos dias atuais, diante de uma sociedade urbanizada e complexa, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento, afetaram negativamente a escola (FARIA FILHO, 2000, p. 02), exemplo disso é o relato sobre a entrada da mulher (das mães) no mercado de trabalho como um indicador de ausência da família na escola. Percebe-se que, tendo em vista todas as mudanças ocorridas na família ao longo do tempo em função de diversos fatores, entre eles a emancipação feminina, os papéis da escola foram ampliados para dar conta das novas demandas familiares e sociais. Este fato não tem como ser negado, pois as mudanças na família, além de afetarem a sociedade, afetam também a educação das crianças e refletem inevitavelmente sobre a escola. “Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho [...]” (ROMANELLI, 2005, p. 77).

Ainda, segundo a autora acima, a mulher ganhou espaço no mercado de trabalho, passando a participar ativamente das despesas domésticas, obtendo mais liberdade, ficando menos tempo em casa e com menos tempo para cuidar dos filhos. A partir desse advento, as famílias começam a mudar sua estrutura convencional, quebrando a heteronormatividade

familiar. Com a modernidade e as transformações sociais, as novas configurações familiares ganham visibilidade. Maria 1 atenta para tal fenômeno e diz: [...] *mas é uma família que me preocupa também, é essa família aí, onde pai e mãe podem ser do mesmo sexo [...]*. A educadora traz preocupações no sentido de lidar com essa nova estrutura familiar presente na sociedade atual e se julga incapaz de enfrentar essa nova realidade.

Segundo Faria Filho (2000) em diversos estudos, a prática pedagógica de professores e gestores escolares evidencia um fato: a forma e a intensidade das relações entre escola e família variam enormemente, relacionam-se aos mais diversos fatores (estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, idade da criança, etc.), além das, as intersubjetividades presentes na relação e na própria escola.

Dessa forma, Maria 2, ao ser questionada sobre os sentidos da relação educadora/família, discorre sobre acontecimentos relacionados à sua família (filhas e marido). Com isso, a disposição da professora em suprir carências e necessidades dos seus alunos, frente à ausência da família na escola, fala mais alto:

[...] coisas que aparentemente eram simples de resolver, mas a família dos meninos também não favorecia! Aí eu me entregava demais, eu fui muito sugada, fui muito mãe! [...] muitas vezes, eu deixei de fazer muita coisa com a minha família que hoje eu sinto falta! (pausa: muita emoção). Minhas filhas sobreviveram, mas meu casamento, não! (2016).

O relato, marcado por muita emoção, demonstra o sentido que a experiência docente de Maria 2 carrega: sentimento de culpa por não ter dado conta das obrigações familiares, trouxe reverberações negativas para a sua vida pessoal. Tais sentidos marcam o contexto sócio afetivo que perpassa a atividade docente. Dessa maneira, o ensino se dirige a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais. Tardif (2002) reforça, mais uma vez, esse viés do trabalho docente e afirma que o objeto do trabalho do professor são os seres humanos, que possuem características peculiares. Professores e professoras trabalham com sujeitos, que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses necessidades e afetividades. Isso torna as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis e incabíveis em generalizações ou esquemas pré-definidos de ação.

Frente a esse entendimento, Maria 2 reflete a respeito: [...] *é uma relação que requer muito cuidado da parte do educador pra não comprometer a sua família, não comprometer sua saúde e conseguir fazer um bom trabalho, também, na profissão*. Entendemos, frente às narrativas, a enorme importância das relações vivenciadas na escola e para a escola (relação

educadora/família) como forma de melhor desenvolvimento e motivação, para as educadoras, no que referenda a realização de suas tarefas no trabalho; com vistas a preservar a sua qualidade de vida e saúde.

Maria 3 também se reporta à sua própria família, frente aos sentidos atribuídos na relação educadora/família, inicialmente à filha mais nova: [...] *Maria 7, me vejo nela, a historinha das minhas tias fazendo as coisinhas, era assim desde os quatro anos, eu fazendo as coisas, as lembrancinhas, e ela exatamente como eu ficava [...]*. A professora vê na filha a mesma motivação que marcou a sua infância, sob influências das tias em ser professora, reforça a ideia que as ações sociais são fruto de interações intersubjetivas entre diversos atores que compõem a escola e que essas interações são marcadas por afetividades e construídas dentro e fora da escola.

Entendemos que os sentidos aqui revelados pelas educadoras sobre as relações educadora/aluno, educadora/educadora, educadora/equipe pedagógica e educadora/família (presença da família, ausência da família na escola- devido a entrada da mulher no mercado de trabalho, novas configurações familiares – e a própria família como produtora de sentido) ratificam a compreensão da complexidade das relações intersubjetivas, presentes na escola e em outros espaços sociais. Compreende-se que as professoras se orientam pela interpretação da ação dos outros. Nesse exercício de reinterpretar as próprias ações nas ações do outro, conceitos são refeitos, novos sentidos e significações sobre a sua história de vida são realizados, bem como experiências, pensamentos, crenças e valores, ou seja, criam-se realidades, amplia-se o mundo, ação intra e intersubjetiva na produção de sentidos (SCHULTZ, 2012, p. 52).

Os sentidos das relações interpessoais, assim revelados, na relação educadora/família pelas educadoras tem ênfase na afetividade e ancoragem nas sensações e emoções sentidas, percebidas, vivenciadas, experienciadas e reverberadas corporalmente, em gestos, risos e choros. Portanto, podemos dizer que é impossível a dissociação do corpo nas relações interpessoais e, assim, intersubjetivas, presentes na cotidianidade da escola, ratificada e dotada de sentidos.

## **5 ESTRATÉGIAS**

Esse capítulo visa fazer uma análise acerca dos sentidos sobre o corpo que orientam seu comportamento na prática educativa. Maria 1, assim, diz: [...] *eu procuro sempre tá*

*orientando meus alunos pra isso: pra não estar com o corpo exposto, roupas devassas [...].* Maria 4: *[...] shortinho, roupinha curta, barriga de fora, eu acho que não deve ir para escola desse jeito [...].* Para Maria 2, em sua narrativa:

[...] chega a ser uma confissão, eu particularmente, a escola também, os colegas, parece que não temos muito essa preocupação, não! Desse cuidado com o corpo, com essa relação com o corpo! Que até hoje eu nunca parei, assim, pra me preocupar muito com essa parte, o corpo! (2016).

Para ela, *A preocupação tá mais voltada com o modo de vestir, pela moral e os bons costumes da escola!*. As professoras revelam preocupação quanto à maneira que os alunos vêm à escola, quanto ao modo de vestir, e agem sobre esse aspecto de maneira distinta. Maria 1 reforça pelo exemplo: *Eu procuro ser o primeiro exemplo [...]*, em relação ao modo de se vestir, e complementa dizendo que: *Agora, se eu já chego na escola impetrada, mal vestida, com roupa muito devassa, maquiagem exagerada, o cabelo daquele jeito parecendo que eu vou para uma festa...* A educadora atenta para o exemplo como uma forma de educar os alunos, entende dessa forma a subjetividade do processo educativo que acontece nas relações e inter-relações presentes na sua prática pedagógica.

Já a professora Maria 5 assim relata: *[...]em relação às vestes da criança, a gente não se envolve muito, porque a direção é que se envolve com essa questão do fardamento [...].* Para Maria 3, não há uma preocupação latente, por parte das educadoras, visto que os alunos *[...] eles já vêm com a fardinha, nos anos iniciais as mães têm logo esse cuidado [...]*, pois é uma norma da escola, e a direção delibera junto às famílias sobre isso.

Esse entendimento é importante, sobre os modos de se vestir dos alunos, na medida em que permite pensarmos a escola enquanto lócus cultural que é composto de inúmeros códigos que se entrelaçam com o mundo fora dos seus muros, produzindo sentidos, representações e compreensões diversas de tempos e espaços vividos. “A escola como lugar que fala, que comunica, que não silencia, que envolve sujeitos e espaços que carregam configurações de território e lugar, signos, símbolos e vestígios das relações sociais” (RODRIGUES, 2007, p. 5).

Ao analisarmos acerca dos sentidos revelados pelas professoras sobre os modos de vestir e estratégias para lidar com os modos de apresentação do corpo (advertência verbal sobre o uso de roupa inadequada, ser exemplo em relação ao modo de se vestir, devido a valores culturais por elas adotados, o uso do uniforme escolar), enquanto imagem formadora de inúmeras conformações corpóreas percebemos o papel simbólico desempenhado pela

escola, no contexto das práticas educativas nesse quesito, pois a roupa representa valores culturais, sociais e de representações.

Quanto ao modo de sentar dos alunos, a professora Maria 5 adverte quando a criança sentar de forma inadequada, o que ela chama de “sentar de qualquer jeito”: *Pode acontecer da criança sentar de qualquer jeito na escola, e a gente chama atenção [...]*. Por meio desse trecho, compreendemos o poder simbólico, desempenhado pelas professoras na escola, no que se refere à disciplina e escolarização dos corpos, em suas práticas educativas, que perpassa pelo modo de vestir e sentar dos alunos. Bourdieu define o poder simbólico como todo o poder que consegue impor determinadas significações como legítimas. É um poder que tende a estabelecer uma ordem e definir um sentido imediato do mundo, que implica certo conformismo lógico. Os símbolos afirmam-se como os instrumentos por excelência de integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo e da ordem social (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Maria 1 adverte seus alunos quanto ao modo de se dirigir ao colega: *Trate seu colega bem, respeite seu colega, ele é gente como você!*. A professora também não admite [...] *que falem gritando com os colegas, também que faça que o colega se sinta coagido. Não admito que batam em sala de aula, não gosto, não aceito!* E, para isso, ela procura ser exemplo: *Eu procuro ser o primeiro exemplo [...]*, tratando os alunos com respeito. Maria 2 também adverte quanto ao modo de se dirigir ao colega: [...] *São coisas que eventualmente a gente chama atenção, quando eles exageram na forma de falar[...]*. As professoras estabelecem um diálogo constante acerca dos modos de falar e se dirigir ao professor e aos colegas, para a construção de uma boa convivência em sala de aula. Corrobora essa forma de agir o pensamento de Wallon (1989), em sua teoria. Para o autor, as crianças comunicam-se como sujeitos com significado, através da ação e interpretação do seu meio, em interação com os outros sujeitos, construindo dessa forma seu primeiro meio de comunicação expressiva de suas emoções. Estes processos de comunicação e expressão acontecem nas relações sociais, como a imitação, por exemplo. Ao imitar, a criança constrói, lentamente, a capacidade de se diferenciar dos outros e formar a sua subjetividade.

As educadoras, além de orientarem e não permitirem o destrato entre os alunos, por meio de conversas permanentes, traçam regras e normas de convivências, a partir de combinados. Maria 4 diz: [...] *a gente sempre fala como é que deve falar com outro, aquelas palavrinhas mágica: perdão, desculpa, por favor...*; Maria 5, [...] *essas regrinhas, quando eles levantam, eles levantam o dedinho na hora de falar, não é como ele quer, ele fala,*

não![...] eu ensino para eles que eles têm que aprender a ouvir o colega, porque a fala de todos eles é importante!. A escola também desenvolve projetos, exemplificados na fala de Maria 4: [...] o trabalho do Proerd, trabalhando a questão da droga, da violência [...]. Tais ações evidenciadas na prática educativa das educadoras contribuem para a construção de valores sociais importantes para a boa convivência no trato com o outro, colegas e professor, e marcam o contexto sócio afetivo que perpassa a atividade docente. Dessa maneira, Vygotsky (2000) afirma que o ser humano se constrói nas suas relações e trocas com o outro e que é a qualidade dessas experiências interpessoais e de relacionamento que determinam o seu desenvolvimento, inclusive afetivo.

A professora Maria 1 tem também, como estratégia, a punição (retirada do recreio), a exemplo: *Eles sabem que, se isso acontecer, vai passar um bom tempo sem recreio, vai para a sala de Maria 6, todo dia na hora do recreio, e vai ficar tolhido!*. Os alunos vão para a sala da coordenadora e ficam sem recreio por um período de tempo, alguns dias, impedidos da vivência desse período e conseqüentemente do movimento. Portanto, o movimento corporal é recompensa na relação da professora com os alunos: teve bom comportamento, poderá desfrutar do recreio, não teve bom comportamento, fica impedido.

Diante desse posicionamento da educadora, em relação às dimensões corporal e temporal da criança na escola, que Foucault (2014, p.114) chamou a escola de instituição de "sequestro", assim como outras instituições. Por um lado, há ações por meio de enquadramentos que as classificam (crianças), avaliam e posicionam, recompensando-as ou as punindo, conforme normas instituídas e legitimadas nas ações de determinado grupo social. Por outro, nessas ações se articulam sistemas de vigilância constante e práticas de observações, registros, classificações e análises, que extraem e produzem saberes sobre esses indivíduos. Tais práticas e discursos se difundem e se articulam no corpo social, produzindo, simultaneamente, corpos dóceis e úteis e saberes extraídos desses corpos controlados (FOUCAULT, 2014). Assim, do corpo controlado e observado, segundo um campo institucional (hospital, escola, prisão, hospício), retiram-se saberes que, transformados a partir do campo ao qual pertencem, vão formar os saberes médicos, pedagógicos, carcerários, clínicos, os quais permitirão novas formas de controle sobre os corpos dos indivíduos, dando-lhes significados e sentidos, subjetivando-os.

Ao ser questionada sobre o trabalho com o corpo em sua prática educativa, a professora Maria 3 revelou preocupação sobre a higiene corporal: [...] *eu trabalho muito assim a questão da higiene do corpo, de cuidar do cabelo, que tem aquela preocupação com piolho [...]*a gente vê as unhas, as orelhas [...]. Como estratégia para lidar com isso, a

educadora recorre à direção para alertar os pais acerca de piolhos e brinca com os alunos ao olhar as unhas, orelhas, o chinelo. Esse sentido indica o cuidado como “atenção com o corpo da criança” (ROSEMBERG, 1994, p.72), visto que o cuidado se efetiva por procedimentos com o corpo e possui intencionalidade, significado, é dotado de sentimentos, dentro do contexto revelado pela professora. A teoria sociointeracionista de Vygotsky e Wallon traz assento importante a essa afirmativa, uma vez que revela a importância da dependência da criança, desde os primeiros anos de vida, em despertar no adulto sentimento e atitude de cuidado, pois a interação necessária entre a criança e aquele que cuida possibilita o desenvolvimento humano.

Não obstante, a professora relata que traz roupas da filha para doar para os alunos mais necessitados e, nesse sentido, pede auxílio da direção para esse fim: [...] *já aconteceu de trazer roupas de Maria 7 (filha) para a escola. Antes eu conversei com a coordenação para ver um jeito de chegar à família para saber se eu posso doar [...]*. Essa ação presente na prática educativa da escola é ratificada na ação conjunta da educadora e demais membros da equipe pedagógica (coordenadora pedagógica) para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de maneira integrada. O desenvolvimento integral da criança depende tanto dos cuidados relacionados à dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos fisiológicos do corpo, como alimentação, saúde, higiene, como das oportunidades de acesso ao conhecimento. Assim, “os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas [...]” (BRASIL, 1998, p. 25). Corroboram nesse sentido os estudos de Faria (1999), sobre os elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. O autor tece uma crítica a um modelo “escolarizante” de educação infantil:

[...] com intencionalidade educativa, possibilita superar qualquer resquício: escolarizante (centrado na Professora, alfabetizante, seriado, com matérias/disciplinas, etc); assistencialista (não confundir com o direito de todos à assistência); e também adultocêntrico, higienista, maternal, discriminatório, preconceituoso, reforçando o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos que é o cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola) (FARIA, 1999, p. 76).

Um dos pontos essenciais dessa reflexão diz respeito à organização geral do currículo da educação infantil, levando em consideração a indissociabilidade entre educação e cuidado (educar e cuidar), no sentido de se buscar uma superação da dicotomia educação/assistência no trabalho com a criança de seis anos de idade. Vale lembrar que a criança de seis anos

encontra-se atualmente no Ensino Fundamental, mas que os fundamentos que norteiam a educação infantil estão presentes nos documentos que orientam a sua inserção no Ensino Fundamental de Nove Anos (FARIA, 1999).

Para as professoras, o trabalho com o corpo (estratégias para trabalhar o corpo em sua prática educativa) é posto em relação ao cuidado revelado com o próprio corpo. Assim Maria 1 diz: *Eu trato meu corpo com respeito, falo para eles que faço caminhada, falo pra eles que vou para a academia todo dia.* E Maria 3 também: *Faço na hora do acolhimento, então o que eu aprendo lá na academia aí eu faço na sala com eles, assim, coisas mais fáceis, né? Que é o alongamento [...]. No dia que eu fazia o alongamento eu deixava a musicalidade, eu queria burlar, e eles cobram [...].*

Essas narrativas revelam que ambas as professoras realizam atividade física orientada, em academias de ginástica, como forma de cuidar do próprio corpo, e essa atitude influencia, de alguma maneira, a sua prática pedagógica frente ao corpóreo. Isso implica inferir que o sentido dado ao próprio corpo traz reverberações em sua prática educativa dentro da escola, assim revelado pelas narrativas, o que reforça o entendimento que a ação educativa é dotada de sentido e que são construídos nas diversas relações do professor na escola e fora dela (TARDIF, 2002).

Maria 3 discorre: [...] *Nós recentemente trabalhamos o livro do PENAIIC, o livro do Pacto, e tem muita atividade que utiliza um lado do corpo, utiliza o outro lado do corpo, eles utilizam as mãos e trabalhando a lateralidade [...]*, a professora realiza atividades de psicomotricidade com os alunos indicadas no livro didático, em horários específicos dentro da aula. Tais atividades visam desenvolver a psicomotricidade<sup>4</sup> das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio do próprio corpo.

Entendemos que essas atividades, além de se constituírem como um fator indispensável ao desenvolvimento global e uniforme dos seus alunos, também se constituem como a base fundamental para o processo de aprendizagem. O sentido dado ao trabalho corporal no viés do desenvolvimento psicomotor tem ancoragem em autores que tratam desta temática, em destaque, Gallahue (2003) e Le Boulch (2001). Os autores abordam a evolução do aspecto motor (do geral para o específico) no caminhar do processo de aprendizagem. Os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são utilizados com frequência, sendo importante a

---

<sup>4</sup>Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2017).

associação, por parte das crianças, de noções de tempo e de espaço, conceitos, ideias, enfim, aquisição de conhecimentos. Um problema em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando algumas barreiras.

Os sentidos atribuídos ao trato com o corpo: modo de vestir, sentar, falar, dirigir-se à professora, ao colega, assim revelados nas falas das educadoras, sinalizam para uma tentativa de vivenciar o cotidiano da escola campo da pesquisa, acerca de estratégias utilizadas no trabalho corporal, em sua prática educativa, a exemplo do modo de vestir as estratégias adotadas foram: advertência verbal, a professora procura ser o exemplo, devido aos valores morais da professora e a utilização da farda); quanto ao modo de sentar: advertência verbal. A professora procura ser o exemplo no trato com o outro (com respeito) quanto ao modo de falar, além de advertência verbal, retirada do recreio e através de projetos da escola de combate a violência. Os sentidos sobre o trabalho com o corpo adotado pelas professoras em sua prática educativa sinalizaram para: o cuidado com a higiene corporal, com o cuidar e o educar, cuidados com o próprio corpo e trabalho psicomotor com a falta de preparação para realização de atividades corporais as professoras.

Observamos que os sentidos imputados ao corpo transitam entre relações de poder, de valores, pela formação de hábitos culturais, cuidado de si e do outro e de sentidos de corpo pelo viés do movimento corporal, no aspecto psicomotor. Não há um sentido único, mas uma multiplicidade de sentidos e, conseqüentemente, de ações implicadas na prática pedagógica destas professoras frente ao corpóreo, o que sugere inferirmos que a ação pedagógica é dotada de sentido e que, portanto, é determinada e construída socialmente na ação educativa no cotidiano da escola e fora dela.

## **6 CRENÇAS, VALORES E ATITUDES QUE PERMEIAM O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Esse item tem como objetivo analisar crenças, valores e atitudes que permeiam o cotidiano da escola. Para isso, o bloco de entrevista buscou revelar o significado dado ao trabalho com o corpo na escola, sobre os conflitos relacionados aos diferentes estereótipos em sala (gordo/magro; feio/bonito; bom comportamento/mau comportamento) e as brincadeiras entre os alunos que envolvam o movimento corporal. Os sentidos revelam a cotidianidade do processo educativo frente ao corpóreo, os valores e a intencionalidade das ações das educadoras que, portanto, legitimam a sua prática educativa, dando-lhe sentido.

Maria 1 diz: *A gente precisa fazer esse trabalho, porém, eu vou te falar a verdade, eu não faço!*. Maria 2: *[...] a gente tem mil e umas desculpas para não trabalhar muito o corpo!*. Contudo, segundo Maria,1: *[...] na quinta-feira, de 15 em 15 dias, eles têm aula com o monitor. E, nesse dia, acontece essa psicomotricidade [...]*; e Maria 2: *[...] Isso é uma atividade que fica para o professor de Educação Física, e a gente considera aquele momento “light”, que o menino sai da sala de aula, pra gente ficar de boa!*. O sentido sobre o trabalho com o corpo aparece como atributo de outro profissional, e por isso as professoras não realizam essa atividade em sua prática educativa.

Tais formas de perceber e trabalhar o corpo não são atuais, estão vinculadas ao sentido de corpo que se promulgou como disciplina e domesticação, que busca sempre a imobilidade e a dominação dos corpos das crianças presentes na escola e são construídas nas relações e história de vida das professoras (FOUCAULT, 2014). Nessa perspectiva, o corpo tem papel auxiliar no processo educativo, caracterizado como educação do corpo de maneira desarticulada com o currículo.

Nos documentos oficiais, o sentido dado ao trabalho com o corpo no EF é abordado pela área da Educação Física, pois corpo e movimento são objetos de estudo dessa área do conhecimento. Os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos discorrem sobre a importância da articulação deste componente no trabalho docente com o currículo:

Art. 31 [...] § 2º Nos casos em que esses componentes curriculares (Educação Física e Artes) sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (Conforme Parecer CNE/CEB, nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma (BRASIL,2010, art. 31 § 2º).

Entendemos que as possibilidades de aprendizagem das crianças são determinadas pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Portanto, o papel decisivo é da escola e das professoras nesse processo de mediação na formação das crianças. Continuidade e ampliação de experiências (em vez de ruptura e negação) garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente adequado para o seu desenvolvimento integral.

Para a educadora Maria 4, apesar de achar importante, o tempo é um dos motivos para não realizar atividades corporais: *Acho, mas não faço, não dá tempo*. Maria 1faz a mesma justificativa e explica pelo viés da importância dos conteúdos curriculares: *[...] se a gente não correr muito com o nosso programa, nosso currículo mesmo, assim, eu acho até que vou*

*deixar muito conteúdo pra, eu não vou dar conta da carga horária que o aluno precisava[...]. Os conteúdos do pacto, a gente tem o projeto da escola, tem o projeto Ler, o projeto de artes também pra gente dar conta, e a alfabetização e o letramento.* Maria 5 também assim justifica, porém não é frequente, pois: *[...] não são todos os dias que nós temos outros objetivos na sala, nós temos que atender aos conteúdos, nós temos que trabalhar, também, a oralidade na sala, a “contação” de histórias, os projetos, que a escola sempre está trabalhando com projetos [...].* As narrativas revelam que as educadoras priorizam as atividades intelectuais, contudo “[...] aprendemos com a totalidade de nosso corpo, com nossa sensação, percepção, imaginação e intuições estimuladas pela intersubjetividade [...]” (SANTOS, 2016, p. 17). Para o autor, o pensamento é expresso por meio do corpo em gestos, caras e bocas, choro e sorriso, que a criança organiza o mundo em que vive pelas experiências sensoriais vivenciadas com o próprio corpo, com os outros corpos e o ambiente, e que, portanto, o corpo encerra um testemunho permanente da existência de um mundo sensível, percebido, mesmo quando colocado em dúvida.

Nesse sentido, as orientações para inclusão da criança de seis no Ensino Fundamental atentam para a importância do debate sobre:

[...] a importância das *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola* por entendermos que, para favorecer a aprendizagem, precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões. Não com um sujeito que entra livre na escola e, de maneira cruel, é limitado em suas potencialidades e reduzido em suas possibilidades de expressão (BRASIL, 2007, p. 10).

Para tanto, é preciso que as educadoras, em sua prática pedagógica, garantam tempos e espaços para o movimento (a dança, a arte, a música, o teatro...), na tentativa de proporcionar à criança experiências e vivências sobre as diversas expressões para o seu desenvolvimento humano total, dando sentido à sua ação e não como mero passatempo restrito ao horário do recreio ou que só podem acontecer na quadra ou no pátio.

Sobre a *falta de tempo* (Maria 1 e Maria 5), apresentam-se justificativas para não trabalhar o corpo na escola. Maria 1 fala que, além da necessidade de trabalhar os conteúdos, o currículo, ela não abre mão de falar de Deus, e assim expressa: *[...] mas falar de Deus, que eu não dispensei falar de Deus todos os dias para eles [...].* Essa narrativa reforça a ideia de que a escola é atravessada por sentidos múltiplos, porque seus agentes (professores) são sujeitos sociais e suas práticas são atravessadas por crenças e valores, da esfera religiosa. Em outras palavras, os educadores são agentes sociais que acentuam a interdependência entre as diversas instituições sociais, em destaque, as instituições Igreja e Escola, por transitarem pelas

duas. Esse sincretismo de experiências (pessoais e profissionais) determina a identidade docente e ganha sentido em sua prática educativa na escola (TARDIF, 2002).

Além da falta de tempo para trabalhar o corpo na escola e ser atributo de outro profissional, a falta de espaço e recursos diversos também aparece como justificativa das professoras para não o realizar. Maria 2 afirma: [...] *porque o nosso espaço na sala de aula é pequeno [...]*. Maria 1: [...] *a gente não tem encontrado nem espaço na escola, apesar da escola ser desse tamanho, porque todos os espaços estão sempre ocupados*. Tais assertivas versam pela necessidade de tempo e espaço para a realização do trabalho com o corpo na escola, revelam, dentre outras coisas, a hierarquização dos processos educativos frente ao corpóreo, o sentido dado ao corpo e à educação pelo corpo, pois “[...] todo sentido figurativo se inscreve ao corpo [...]” (PIAGET, 1967, p. 19), ou seja, corpo e pensamento são partes de um mesmo ser. Além disso, implica entender do corpóreo pelo viés da educação do corpo ou, ainda, *para* o corpo, fortemente difundida pela Educação Física escolar; diferentemente do entendimento da educação corporal que transcende os espaços e tempos escolares, pois o corpo deve ser visto em sua totalidade, pois nele se inscrevem todas as tensões e emoções que caracterizam a evolução biopsicossocial do indivíduo.

A falta de recursos (equipamento de som e funcionários) para realizar o trabalho corporal é apontada no discurso de Maria 1: *E também a gente não tem outro mecanismo que é o som. E Também nós não temos funcionários pra ajudar, eu não vou sair com uma turma de 25 crianças pra área externa da escola sem ter um funcionário pra ajudar!*. Essas narrativas nos levam à nossa inquietação inicial sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e a necessidade de ajustes para atender à inserção da criança de seis anos nessa modalidade de ensino, uma vez que, na educação infantil, os tempos e espaços escolares contemplam as particularidades da criança frente ao brincar e ao aprender, pelo viés do movimento corporal. Com a entrada no EF, isso é rompido, assim revelado pelas professoras em suas dificuldades de trabalhar o corpo por diversos motivos, dentre eles, *falta de tempo, falta de espaço, recursos materiais e humanos e o número excessivo de alunos na sala*. Nesse sentido, o parecer do Conselho Nacional de Educação assim estabelece sobre essa questão:

[...] a organização do Ensino Fundamental, com 9 (nove) anos de duração, implica na necessidade, imprescindível, de um debate aprofundado sobre, por exemplo: a proposta pedagógica, a formação de professores, as condições de infra-estrutura, os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento da infância, a organização dos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2009, p 19).

Diante do exposto, entendemos que as práticas pedagógicas das professoras são intencionalmente planejadas, estruturam o dia adia da educação das crianças, e por isso devem primar pela integralidade e indivisibilidade das dimensões (motora, afetiva, social e cognitiva). Para tanto, é preciso que a estrutura e organização da escola atendam às singularidades do *ser* criança. Nesse sentido, as professoras discorrem sobre o trabalho realizado com o corpo na escola no que tange ao brincar e à psicomotricidade. Para Maria 5: *[...]brincamos, para que ele possa correr, que ele possa realmente suar [...]*; Maria 1: *[...] brincadeira com bola, bate-manteiga, ensinei a pular amarelinha, mas não é rotina [...]*. Os sentidos assim revelam, frente ao trabalho com o corpo, o brincar como alternativa utilizada pelas educadoras em sua prática educativa, mas de forma esporádica, sem frequência e objetivos estabelecidos, o brincar por brincar.

Compreendemos que no brincar se inscrevem funções importantes, capazes de auxiliar a criança no desenvolvimento, na aprendizagem e nas interações, representa-se o comportamento infantil como forma de expressão, comunicação e significado do *ser* criança, “[...] o brincar é da natureza de ser criança [...]” (BRASIL, 2007, p.9), a relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos do meio ambiente e da cultura vivida nas experiências e mediada pelas brincadeiras na escola e fora dela. Nesse sentido, “[...] as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas” (BRASIL, 2007, p.8). Os sentidos revelam que as educadoras realizam poucas brincadeiras intencionais em sua prática educativa no primeiro ano do Ensino Fundamental com intuito de promover a aprendizagem de maneira significativa. Corroboram essa máxima as orientações para a inserção da criança de seis anos: “[...] precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões [...]” (BRASIL, 2007, p.10), sem limitar as potencialidades e possibilidades de expressão.

A educadora Maria 2 diz que não realiza atividades corporais, pois, em suas palavras:*[...]sou pouco lúdica nessas brincadeiras de movimento, no geral.* O entendimento do termo *lúdico* à educação de crianças tem sido constante nos debates e discursos pedagógicos, em especial para a inserção das crianças de seis anos no EF, no que toca à valorização do seu uso para o desenvolvimento integral da criança. Apesar da visibilidade atual dada a essa temática, os estudos que a norteiam o processo educativo podem ser vistos ao longo da nossa história. Como afirma Kishimoto (2000, p.03), autores diversos ressaltam a importância educativa dos jogos e brincadeiras desde a Antiguidade. Filósofos como Platão e

Aristóteles, posteriormente Rousseau, já defendiam, desde aquela época, a importância do jogo na educação.

No entanto, ressalta a autora que foi no início do século XX, a partir de Fröebel (1913), o criador do Jardim da Infância, que o jogo passou a fazer parte do currículo de educação infantil. A partir da década de cinquenta do século passado, surgiram obras de outros autores que se debruçaram sobre o tema, dentre eles, destacamos Huizinga (2014), que se propõe a um estudo do lúdico relacionando-o ao jogo. No entanto, são autores da psicologia, como Wallon (1989), Piaget (1970), Vygotsky (2000), que mostraram, em suas obras, a importância dos jogos, das brincadeiras do lúdico como elemento importante para colaborar com o desenvolvimento infantil, proporcionar à criança a possibilidade de aquisição de regras, expressão de seu imaginário, apropriação e exploração do meio e aquisição de conhecimentos. Segundo Huizinga (2014, p. 6), o lúdico manifesta-se através do jogo: “a existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo”. Defende o autor a “não seriedade do jogo”, o que não significa afirmar que o jogo não é sério.

A psicomotricidade aparece em destaque, nas narrativas das educadoras, como sentido conferido ao trabalho com o corpo das crianças, a exemplo da fala de Maria 4: [...] *a questão da psicomotricidade dele que é importante, principalmente, no primeiro, ano essa questão do corpo da criança*. Nesse tocante, a professora demonstra entendimento de corpo e, portanto, trabalho corporal, pelo viés da psicomotricidade. A psicomotricidade como ciência tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação fisiológica, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Baseia-se em um sentido do ser único, que perpassa as interações cognitivas, sensório-motoras (sinestésicas) e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de estar, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se ancora em um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permite utilizar o corpo como mediador. A psicomotricidade aborda o movimento humano com o objetivo de favorecer a integração deste sujeito consigo, com o mundo em sua volta e com outros sujeitos (GALLAHUE, 2003; LE BOULCH, 2001).

Os conflitos em relação ao corpo aparecem nas narrativas das educadoras, com destaque a preconceitos múltiplos. Maria 1 diz: [...] *Eu tenho outros tipos de estereótipos: “cabelo ruim”, “você tem o cabelo ruim”, “fulano é preto demais”, o racismo!*. E Maria 3 assim completa: [...] *eles xingam muito a mãe e o cabelo [...]*. Os sentidos evidenciam a

maneira como as educadoras vivenciam e tratam as situações de preconceito racial e as relações de gênero na escola em circunstâncias conflituosas, pois, para Maria 3, [...] *criança não é inocente, ela repara, ela rotula o colega, ela coloca apelido. Às vezes tem comentários cruéis [...]*. Essas falas demonstram que, na prática educativa das professoras, o preconceito racial permeia o cotidiano das relações sociais da escola, assim apontados, através de xingamentos e chacotas. Torna-se clara a discriminação que ainda persiste no contexto de socialização vigente (família, igreja e principalmente na escola) (MUNANGA, 2005, p.18).

Diante disso, as educadoras apontam formas de superar o preconceito no ambiente escolar, Maria 3 diz: [...] *eu trabalho com vídeos pequenos, e que você pode trabalhar só aquela área ali e pronto, e você deixa a mensagem com eles, você debate com eles, você conversa com eles [...]*. No intuito de fazer com que os alunos se conscientizem, a professora, relata: [...] *Procuro lidar de forma que eles realmente percebam que tem que respeitar o outro que ninguém é mais bonito que ninguém, que ninguém é melhor do que ninguém [...]*, e também por meio de histórias e projetos: *Aqui na escola nós trabalhamos a história da Menina Bonita do Laço de Fita, e tivemos um projeto muito bom!* Maria 5 ressalta a importância de histórias: *A gente trabalha essas diferenças através de histórias, nós contamos histórias para eles, passando os vídeos muitas vezes e trabalhando com textos, também música [...]*, e Maria 3, exemplifica: *E procuro também, já trabalhei muito assim, a gente tem até projeto aqui na escola, trabalhando uma história, a música, coreografia [...]*. As alternativas apontadas por esse grupo de professoras têm assento em *Superando o Racismo na Escola*, (MUNANGA, 2005) texto produzido para orientar as práticas educativas frente aos conflitos acerca do preconceito racial na escola, e atentam para a fragilidade do contexto escolar em inúmeros aspectos, dentre eles o próprio material didático e o preconceito dos agentes envolvidos

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (MUNANGA, 2005, p. 15).

Segundo o autor acima, alguns professores, por despreparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem aproveitar as situações vivenciadas de discriminação no espaço escolar como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar os alunos sobre a importância e a riqueza que essa diversidade traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Para Maria 1, o mais importante é a aula, o conteúdo e o currículo

prescrito para os alunos: [...] *é algo extremamente importante pra eles, é a aula, é o conteúdo, é o currículo da alfabetização, e eu não posso deixar que isso atrapalhe a minha aula.* A sua intervenção acontece por conta desse sentido dado à esfera cognitiva (a aula, o conteúdo, o currículo) e não pela intersubjetividade presente no convívio, nos conflitos diante das estereotípias corporais construídas e reforçadas nas ações pedagógicas da professora. Nesse sentido, as “Orientações para a inclusão da criança de seis anos” atentam para que:

O (a) professor (a), ao planejar atividades dessa área para as crianças, precisa escolher aquelas que promovam a consciência corporal, a troca entre elas, a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão do outro. (BRASIL, 2007, p. 61)

As educadoras, além das estratégias apontadas para superação do preconceito presente na escola, assim revelados em situações de conflitos entre os alunos, também carregam a subjetividade em sua prática educativa, utilizando-se de valores e sentidos de religiosidade. Nesse aspecto, as educadoras versam: Maria 4: [...] *eu uso muito assim Deus, Deus fez cada um de uma cor, cada um diferente do outro, e a gente tem que aceitar, né?;* Maria2: [...] *criação divina, da beleza de ter feito tantas pessoas diferentes, aí eu volto pra valorização do indivíduo, da criação perfeita, linda e diferente um do outro e iguais ao mesmo tempo. ;* e Maria 5: [...] *coloco também que Deus fez nós diferentes para aprendermos a nos amarmos, como nós somos [...].* Diante destas afirmativas, podemos inferir que as professoras são sujeitos que integram o ser professora e o ser religiosa, esses dois aspectos compõem um único modo de ser, pensar e agir que confere identidade às docentes e implicações em sua prática educativa.

O sentido dado às relações de conflito sobre a diversidade corporal revela a presença da religiosidade na escola. Compreendemos a religiosidade como uma experiência pessoal e dotada de sentido espiritual, que é construída pela pessoa a partir de suas vivências anteriores dentro e fora da religião e que atravessa o espaço escolar por meio dos seus agentes que carregam a subjetividade (religiosidade) em sua identidade (CAPITANO, 2014, p.24).

Segundo a autora, as educadoras atuam como agentes sociais que acentuam a interdependência entre a esfera religiosa e a esfera escolar. Nesse aspecto, observamos uma confluência de sentidos entre as instituições sociais Escola e Religião de forma velada, compondo um currículo oculto.

Entendemos o currículo oculto como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que fazem parte do currículo real de forma velada, subentendido, assim significado por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e

temporal da escola. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78).

Além do preconceito racial, outras formas de preconceito perpassam o dia a dia escolar, como assim citado na fala de Maria 3: [...] *falam da posição social, do que o outro tem, do que o outro não tem, da mãe [...] do lanche. Tem alunos que pegam resto de lanche no lixo, isso acontece aqui, no recreio, eles sinalizam muito isso [...]*. As falas revelam que os desfavorecidos socialmente e a mãe são muito rechaçados. Tais sentidos revelam o preconceito contra os mais humildes e questões de gênero, gestados nas relações e reverberados na escola, pois ninguém nasce preconceituoso ou machista, as identidades são construídas nas relações sociais e significadas nas relações de poder que se constituem em cada época (FOUCAULT, 1998). Portanto, as professoras influenciam e sofrem influência dos sentidos conferidos aos mais pobres, às mulheres e às diferenças corporais no contexto escolar, refletidos nas suas práticas educativas e assim revelados nas narrativas.

Dentro da categoria *brincadeiras que envolvem o corpo*, destacamos os sentidos imputados às brincadeiras realizadas pelos alunos nas diversas situações: o movimento espontâneo (individual) e entre colegas, que envolvem o corpo, no dia a dia da escola (os jogos e as brincadeiras infantis). As narrativas, assim, revelam como as educadoras tratam essa situação no cotidiano da escola e qual sentido é conferido a isso. Para a professora Maria 1: *A corrida, se ela é ordenada, ou se tem algum adulto acompanhando, tudo bem!*. E, para Maria 3: [...] *trabalho o movimento e a psicomotricidade*. Ambas justificam a necessidade de um adulto para dirigir as brincadeiras, dentro da escola, essa atitude revela cuidado com os alunos.

As narrativas partem do entendimento de que, após a implantação da Lei nº 11.274/2006, novos desafios são postos em relação à inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, em destaque a ruptura com relação aos sentidos atribuídos ao corpo e às brincadeiras corporais. Ressaltamos, mais uma vez, que as crianças que ingressam no primeiro ano EF continuam sendo crianças, e, para muitas delas, o ingresso na segunda etapa da Educação Básica é a primeira experiência escolar. Portanto, compreendemos que neste momento não possa ser furtado o direito à infância, à brincadeira, ao criar e ao aprender, para instruí-la a qualquer custo (KRAMER, 2007, p.10).

As práticas corporais orientadas e acompanhadas, assim, são permitidas, afirma e justifica Maria 1: [...] *porque a gente já teve vários casos de acidentes sérios, acidentes graves, como relatei no início [...]*, Maria 3: [...] *eu me preocupo mais com a parte da*

*segurança [...]e Maria 4, que reforça o zelo em relação à integridade física dos alunos: [...] As brincadeiras corporais, quando eles brincam sem machucar, tudo bem!. O cuidado em relação às crianças é o motivo pelo qual as professoras não permitem o movimento espontâneo dentro da escola, principalmente na sala de aula. Maria 2 reforça tal sentido e legitima sua atitude pela necessidade de conter o corpo, na sala de aula, para que a aprendizagem aconteça. Com isso, determina locais e horários para as brincadeiras corporais: [...]pode movimentar-se se o momento for permitido que isso aconteça, entendeu? Na sala de aula, durante uma aula regular, não! Eu preciso que eles fiquem quietos, parem pra ouvir, porque parar também é um exercício de corpo. Maria5 reforça que o movimento corporal, as brincadeiras, têm hora e lugar: [...] lá fora do espaço da escola, então é quando nós trabalhamos com criança em relação ao corpo o físico [...] – não é permitido na sala de aula, apenas fora dela.*

As falas destacam que a preocupação em preparar as crianças do primeiro ano têm se desdobrado em uma escolarização precoce, e o evidenciado no campo é o fim das brincadeiras na escola e na prática educativa das professoras. Os tempos e espaços escolares são destinados à contenção do movimento espontâneo. Destarte, os estudos de Kramer (2007) são fundamentais, por abordar a criança, a infância e sua singularidade. Segundo a autora, apesar dos sistemas, das instituições e de seus agentes separarem a Educação Infantil do Ensino Fundamental, eles não estão separados do ponto de vista das crianças. Ela enfatiza que, quando se faz essa distinção, acabamos deixando de lado exatamente a questão que seria capaz de articular os níveis, ou seja, promover a experiência com a cultura. Educação infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos, afetividades, saberes, valores, crenças, cuidados, seriedade e riso. Portanto, “[...] a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2007, p. 810-811).

Nesse sentido, percebemos que o novo ordenamento político para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental representa um momento de repensar e contextualizar os currículos de forma clara e articulada para dar lugar à ação lúdica, nas práticas educativas, com momentos de livre expressão, que versem pela valorização do tempo da infância, do sentido de ser criança, numa perspectiva de educação integrada e holística, pois as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada e pensada de acordo com as muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura e contemple o *ser*, o *estar* e o *agir*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos nesta pesquisa analisar implicações do trato com o corpo a partir do sequenciamento das Leis Federais nº. 11.114/05 – que instituiu a obrigatoriedade da inserção da criança de 6 anos de idade no Ensino Fundamental – e a nº 11.274/06 – que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, mantido o início aos 6 anos, via sentidos de professoras do primeiro ano EF. Norteamos o nosso trabalho na busca por entender a relação corpo/movimento nas práticas educativas, com o ingresso da criança no nível fundamental de ensino. Assim, a compreensão dos seus limites e possibilidades envolve desvelar sentidos que as professoras atribuem, no seu dia a dia, à esfera corporal.

Utilizamos para a realização desta pesquisa uma abordagem fenomenológica de corte transversal e de carácter qualitativo/interpretativo, com base na fenomenologia sociológica de Schutz, e, para análise dos sentidos, a análise de conteúdo de Bardin. Essa abordagem nos permitiu construir uma configuração da prática pedagógica frente ao corpóreo, desenvolvida no contexto da escola campo, situada no município de Vitória da Conquista, Bahia, a partir do diálogo entre o campo empírico, a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

A análise das entrevistas nos permitiu buscar regularidades, conexões e distanciamentos entre os sentidos da experiência de professoras atribuídos ao corpo. Encontramos sentidos convergentes e divergentes marcados pela fala dos sujeitos. Dessa forma, achamos regularidade de sentidos sobre as motivações iniciais para tornar-se professora, posto como influência familiar, seguido por status social e a falta de opção. A escolha “ter ocorrido por acaso” também aparece como um sentido alheio aos demais.

Considerando as experiências profissionais e formativas das professoras, percebemos que os sentidos são marcados pelo gosto pela profissão, construído nas experiências em espaços diversos: no magistério – na condição de alunas–, no estágio – na preparação das aulas– e no exercício profissional frente a desafios e situações. A experiência em outros cargos e o auto avaliar-se permitiram melhorar a prática docente, bem como o convívio com os colegas e os alunos. Esses sentidos vão sendo construídos ao longo da formação e atravessados pelas relações intersubjetivas presentes na docência.

A necessidade de ampliar a formação surge por escolha, perceber a importância de ampliar a formação, ou imposta, por determinação legal. Em ambas as situações, o ingresso e permanência desse grupo de mulheres no Ensino Superior são marcados por dificuldades e desafios. Os sentidos revelados por elas sobre a trajetória formativa e o exercício da profissão nos fazem pensar a relação entre esses processos e a prática pedagogia no que tange ao corpo.

Sobre o conceito de Educação, encontramos sentidos convergentes, conectados com o sentido de crescimento/desenvolvimento (conhecimento, crescimento humano e da transformação social) da sociedade e do indivíduo. É considerado um processo, à medida que possibilita o outro a avançar em seus diversos aspectos: cognitivo, social e físico. Além disso, o sentido de educação assim revelado transcende os espaços escolares, pois acontece em outros espaços, como— citado nas narrativas—na família. Os sentidos atentam que todo espaço é um espaço de educação (VYGOTSKY, 2000). Podemos estabelecer relação de sentido com o corpo, visto que o indivíduo é constituído nas e pelas relações sociais, pela linguagem no campo das intersubjetividades, em que a internacionalização dos signos está ancorada em vivências, e essas relações cotidianas são, acima de tudo, corporais.

A escola, na visão das professoras, é um espaço plural, a sua segunda casa, e do seu aluno também; lugar de convivência e construção de conhecimento. Lugar que transcende a materialidade do espaço escolar à medida que existe e acontece a partir de relações diversas, representado pelo poema de Paulo Freire (2003) “A Escola é: ... o lugar que se faz amigos...”. Escola é gente, pois existe com um propósito e finalidade que extrapola seus muros, pois é relação, convivência.

Os sentidos atribuídos ao currículo, pelas educadoras, indicam orientador e organizador escolar, tudo que é trabalhado na escola, além de orientador profissional, autobiografia. Tais sentidos trazem regularidade com os sentidos de educação e escola, conectados com o espaço de construção de saberes e de conhecimentos escolares e sua relação com os saberes do aluno a partir das aspirações e expectativas dos sujeitos e da cultura em que estão inseridos. Nesse aspecto, as entrevistadas revelam “[...] o entendimento de currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p.42).

As experiências construídas a partir de elementos da entrevista possibilitaram o entendimento sobre conhecimento escolar e prática pedagógica. Os sentidos assim revelados colocam o conhecimento escolar como um conhecimento inerente à escola, mas com relação com os saberes do aluno para que esse conhecimento seja efetivado. A prática pedagógica converge para o aspecto de exercício docente, como saberes construídos a partir da prática do professor em ser professor. Esse pensamento das professoras aproxima-se do sentido de corpo pelo viés da experiência, uma vez que o conhecimento escolar e a prática pedagógica são atravessados por relações intersubjetivas que ocorrem na cotidianidade da escola, onde o corpo é presença inegável.

O sentido de corpo presente neste estudo apresenta influências advindas da cultura de maneira geral, significado e ressignificado no contexto da própria instituição escolar, revela regularidade nesse aspecto. O corpo é visto como corpo divino, corpo biológico, corpo consumo, fragmentado e integrado (corpo vivido), reflete uma multiplicidade de sentidos, convergentes e opostos, ora considerando-o em sua totalidade ora fragmentado; socialmente estabelecidos e codificados nas relações. Entendemos que essa relação é, acima de tudo, corporal, transcende a interpretação consciente ou a abstração, que passa pela relação estabelecida pelos sujeitos em sua vivência enquanto sujeitos no mundo. E essa relação é, primeiramente, uma relação corpórea.

O corpo na escola campo aparece como circunscrito nos sentidos das educadoras, no entanto, as práticas educativas das professoras não refletem tais sentidos, pois as atividades corporais, as atividades psicomotoras, são delegadas a outros profissionais ou justificada a sua não execução pela falta de tempo, de apoio, materiais, etc. Essas narrativas revelam as inúmeras dificuldades enfrentadas por essas profissionais para o exercício docente em sua completude. As adversidades e cobranças provenientes do início do Ensino Fundamental falam mais alto, impedindo-as de trabalhar a educação de forma integrada que contemple a leitura e a escrita, a afetividade, o corpo e a singularidade da criança.

Além disso, o cotidiano das professoras participantes do estudo revela, dentre outras coisas, falta de compromisso real por parte das políticas públicas para a inserção da criança de seis anos, para o enfrentamento de uma jornada de trabalho exaustiva e de alto grau de complexidade, sem o apoio devido para atender às necessidades da criança do primeiro ano EF, em seus diversos aspectos: cognitivo, emocional, social e corpóreo. A precariedade da estrutura escolar para atender às demandas do trabalho docente traz implicações na saúde e qualidade de vida das professoras e reflete no sucesso e na permanência dos alunos na escola.

Fica evidente um cotidiano escolar marcado por dificuldades no cuidar, no educar e ensinar frente às necessidades reais do contexto educacional, em todos os aspectos. Evidencia-se o quão longe está a escola – o primeiro ano do Ensino Fundamental – em atender aos diversos aspectos propostos em um processo de hierarquização que clama por atenção. A educação básica pública é marcada por descaso, improvisos e negligências pelo poder público.

No tocante aos sentidos assim revelados pelas professoras desse estudo, surpreendo-me com o envolvimento dessas mulheres com a educação dos seus alunos no tocante ao corpóreo. O corpo tem sentido para essas educadoras, sobretudo na relação com a aprendizagem, mas a sua prática educativa reflete dificuldade em transpor as barreiras para

uma educação integrada que contemple as necessidades e características da criança de seis anos.

Por fim, percebemos que o processo de construção deste trabalho, deste “bordado intelectual”, revela a materialidade posta e sentida nos corpos dos seus agentes: pesquisadora, orientadora e sujeitos de pesquisa, frente ao percurso para a concretude da pesquisa propriamente dita, atravessada por risos, choros, desejos, limitações, sensações vividas corporalmente.

Com vistas à continuidade do nosso trabalho, acreditamos que uma análise social e histórica sobre o trato do corpo na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no âmbito escolar seja válida na tentativa de entendermos melhor como as relações foram postas historicamente na educação brasileira, bem como a possibilidade de um estudo a partir da prática educativa das professoras, no dia a dia da escola, na tentativa de identificar ações e possibilidades de uma educação pelo corpo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- ALONSO, L. Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In: **Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Areal Editores, 2005 p. 15-29.
- AMADO, João, (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M.E.P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARELARO, LiseteR. Gomes; JACOMINI, Marcia Aparecida; KLEIN, Syvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011.
- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3.ed. Piracicaba: Unimep, 1995.
- ASSUNÇÃO, Alda Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívía Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- BARBOSA, Ivone Garcia. A educação infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: o direito da criança é ser feliz. In: SILVA, Carlos Cardoso; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). **Anos iniciais do Ensino Fundamental: política, gestão, formação de professores e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRENECHEA, Miguel Angel. Nietzsche e o corpo: para além do materialismo e do idealismo. In: **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbachde. **Cadê o brincar?: Da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão; PEREIRA, Francisca Maciel. **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE/FAE, 2009.
- BATISTA, A. C. G. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim** Universidade Federal de Minas Gerais, ano 32, n. 1522, 16 mar. 2006.
- BOARINI, Maria Lucia. O higienismo na educação escolar. In: **VI CONGRESSO LUSOBRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 2006. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Difusão Editorial: Lisboa, 1989.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – ORIENTAÇÕES GERAIS**. Brasília: MEC, SEB, DPE, COEF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**. 3.ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, DPE, COEF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 22/2009, **Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União. Brasília, 11 de janeiro de 2010, seção 1, p. 19. 2010e. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SAEB -**Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>> Acesso em: 17 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAPITANO, Ana Maria. **Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I**. 2014. 170 f Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2014.

CARDOSO, Débora da Silva. **Despertar da percepção na educação infantil:** caminhos para uma aprendizagem totalizante. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2013.

CORSÍNO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. Pagel, S; NASCIMENTO, A. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-67.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Revista LES.**Ano19, n.3. jul/dez. 2014.p.68-89.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro Crusoé. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental:** sentidos atribuídos pelas professoras. Curitiba: Editora: CRV, 2014.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskyana. Campinas: Autores associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2.ed. **Revista.** Araraquara, SP: Junqueira & Martin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

FARIA, A.L.G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Org.). **Educação infantil pós LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/FE/UNICAMP, 1999. p. 67-97.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em perspectiva.** São Paulo, v. 14, n. 2, abr-jun. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200007>> Acesso em: 02 nov. 2017.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade:** Perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**— Teoria e prática da Educação Física. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GALLO, S. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006. p. 9-30.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J.C. Desenvolvimento Psicomotor na Infância. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte, 2003.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo Como Elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- JANA, J. E. A. **Para uma teoria do corpo humano: apresentação e crítica da teoria do corpo humano de Pedro Laín Entralgo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- KATO, Mary Aizawa (Org.). **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KISHIMOTO, T.M. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. Trabalho apresentado na 23ª reunião da **ANPEd**. Caxambu, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/0722t.PDF>>. Acesso em: 01 set. 2017.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.** 2006, vol.27, n.96, p.797-818. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>>. Acesso em: 26 dez.2017.
- LAUNAY, Michel. Introdução ao Emílio ou da Educação. In: **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LE BOULCH, J. **Educação Pelo Movimento: A Psicocinética da Idade Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LÊ BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia. M. S. Fuhrmann. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LIMA, Paulo Gomes. A formação do educador reflexivo: um olhar sobre a construção de sua prática pedagógica. **Revista da Escola Adventista**. Engenheiro Coelho/SP: v.06, n.04, p.18-21, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes Louro. WEEKS, Jeffrey. BRITZMAN, Deborah. HOOKS, Bell. PARKER, Richard. BUTLER, Judith. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade.

LOURO, Guacira Lopes (Org.) Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano / Alice Ribeiro Casimiro Lopes.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

\_\_\_\_\_, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mirian. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. Universidade de Brasília. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 21, n.3, set/dez, 2005. p. 309-317.

MARCHESI, Álvaro; Gil, H. Carlos. **Fracasso Escolar - uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Raimundo Augusto. Mudanças na sociedade contemporâneas. **Mundo Jovem.** São Paulo, n. 123, fev. 2002.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. A centralidade das atividades de alfabetização nas práticas pedagógicas do 1º ano do ensino fundamental de nove anos: desafio a formação continuada. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), VIII, 2010. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. CD-ROOM.

PELLEGRINI, A. M.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; VEIGA, M. e MOTTA, A. I. O. Comportamento Motor no processo de escolarização: buscando soluções no contexto escolar para a alfabetização. In: GALHEGO, Wilson; GUEDES, Álvaro Martim. **Cadernos do Núcleo de Ensino.** São Paulo: UNESP – PROGRAD, 2003.

PERRENOUD, Pierre. Currículo real e trabalho escolar. In: **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1967.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PLATÃO. **Vida e obra.** 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

RODRIGUES, Andréa Gabriel F. **Educar para o lar, educar para a vida:** cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio grande do Norte: Natal, 2007.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. IN: CARVALHO, M. C.B.A. **Família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

ROSEMBERG, F. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo, Cortez/FCC, 1994.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.115, p.2563, mar.2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÁ, Ivo Ribeiro de. **O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal.** 2015. 286f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIN, Silvino. **Educação Física:** uma abordagem filosófica da corporeidade. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijui, 2003.

SANTOS, L. A. M. **Corpo próprio como princípio educativo:** a perspectiva de Merleau-Ponty. Curitiba: Appris, 2016.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget:** O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. Col. Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

SCHUTZ. **Sobre fenomenologia e relações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves. **Corporeidade e Educação Integral:** o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares-MG. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro: Uberaba, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Antônio Almeida. Ensino Fundamental de Nove Anos: política de integração de conformação social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 97-107, jan.-jun. 2010b. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 11 maio, 2016.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.13, n. 2, jul/dez. 2009, p. 283-291.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARTUCE, G. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TRIVELATO, S. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, M. SELLES, S. E. FERREIRA M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.N.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

\_\_\_\_\_. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

## APÊNDICE A



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

### *TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS*

Eu \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadores (**Margareth Rocha Lima Matos e Nilma Margarida de Castro Crusóe**) do projeto de pesquisa intitulado “**(Sentidos Atribuídos ao Corpo pelas Professoras do Primeiro ano do Ensino Fundamental)**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Vitória da Conquista - BA, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador responsável pelo projeto



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE***

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Sentidos atribuídos ao corpo pelas professoras do primeiro ano do ensino fundamental.” O objetivo deste trabalho é apresentar análise de sentidos da experiência sobre corpo, de professoras dessa fase escolar, com base na fenomenologia sociológica de Schutz. O interesse por este tema nasce motivado pelas implicações do trato com o corpo a partir do sequenciamento da Lei Federal nº. 11.114/05, que instituiu a obrigatoriedade da inserção da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e a de nº 11.274/06, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Este estudo apresenta risco mínimo, pois, baseando-se na resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, existe a possibilidade de um desconforto para as colaboradoras desta pesquisa, haja vista que as mesmas podem se sentir constrangidas em relatar algumas situações que, por ventura, poderá atingir a dimensão moral, intelectual, social, cultural ou espiritual da mesma, seja em qualquer etapa do estudo. Desse modo, serão respeitados os participantes do processo investigativo em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob a forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos Utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de

participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: MARGARETH ROCHA LIMA MATOS**  
**ENDEREÇO: RUA DR. RAIMUNDO BAHIA DA NOVA, 26 – BAIRRO: CANDEIAS**  
**VITÓRIA DA CONQUISTA/BA. FONE: (77) 98837-9864/E-MAIL:**  
**margorlmatos@yahoo.com.br**

**CEP/UESB-COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N**  
**– UESB/JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190 FONE: (73) 3528-9727/E-MAIL:**  
**cepuesb.jq@gmail.com**