

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Diovania da Silva Nascimento¹
Marcos Vinícius Guimarães de Paula²

Resumo: Considerando a importância do corpo e da corporeidade na educação infantil, este estudo tem como objetivo refletir criticamente sobre a presença da corporeidade na formação dos/as futuros/as pedagogos/as. Para tanto apoia-se em uma pesquisa bibliográfica que permite identificar a questão central desse estudo, bem como discutir a prática pedagógica que envolve a corporeidade no espaço escolar; corporeidade como uma potencialidade na formação integral das crianças. Assim, propõe-se revelar o espaço e o valor designado para corporeidade na formação docente. Debruça sobre esta pesquisa, um breve contexto histórico sobre a educação infantil no Brasil e busca delinear conceitos e concepções de corpo, movimento, corporeidade, a fim de explorar a temática, ainda que de maneira inicial, a proposta deste trabalho possibilita elucidar reflexão que considere a corporeidade de forma efetiva na formação do docente, a partir de novas relações com o corpo capaz de re/construir relações de Si no mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação docente; Corporeidade.

Abstract: Considering the importance of the body and corporeality in early childhood education, this study aims to critically reflect on the presence of corporeality in the formation of future pedagogues. In order to do so, it is supported by a bibliographic research that allows identifying the central question of this study, as well as discussing the pedagogical practice that involves corporeality in the school space; corporeality as a potentiality in the integral formation of children. Thus, it proposes to reveal the space and value assigned to corporeality in teacher training. It focuses on this research, a brief historical context on early childhood education in Brazil and seeks to outline concepts and conceptions of body, movement, corporeity, in order to explore the theme, even if initially, the proposal of this work makes it possible to elucidate reflection that considers corporeality effectively in teacher training, based on new relationships with the body capable of re/building relationships of the Self in the world.

Keywords: Child education; Teacher training; Corporeality.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano – Câmpus Avançado de Hidrolândia – GO. E-mail: diovaniamello@hotmail.com

² Doutorando em Educação pela Universidade Brasília (PPGE/UnB). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT/UEG). Professor da Secretaria de Educação de Anápolis-GO. Orientador pela Capes do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância do IFGoiano. E-mail: guimaraesdepaulamarcos@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A criança colocar-se no mundo de forma significativa por meio do mover e do brincar. Em movimento corporal expressa as suas emoções, os seus pensamentos e os seus sentimentos, relaciona-se consigo, com o outro e aprende sobre si mesmo, o outro e o mundo, adquire conhecimento do mundo que a rodeia. A Educação Infantil - EI sendo a primeira etapa da Educação Básica, atua com o objetivo de ampliar o desenvolvimento da criança considerando suas múltiplas potencialidades.

A prática pedagógica voltada para EI precisa perpassar por ações que promova experiência com a corporeidade, afinal, nesta fase a criança se desenvolve principalmente por meio de experiências e percepções corporais. Neste contexto, o espaço escolar torna-se um espaço privilegiado para ter experiências intensamente com a corporeidade, por meio da liberdade de expressão dos movimentos, que promove interpretação e relação com o mundo em que vive.

Neste contexto, reconhece a pertinência da corporeidade na EI, assim considera-se que na formação dos/as pedagogos/as envolva as concepções sobre a corporeidade. Isto é, o/a futuro/a professor/a precisa ter em sua formação docente um espaço significativo para a compreensão e as práticas designadas ao corpo e ações corporais. Na perspectiva de que o/a pedagogo/a venha valorizar o movimento como fator do desenvolvimento humano, de modo a considerar a potencialidade da corporeidade tanto para o desenvolvimento da criança, quanto para a sua própria prática pedagógica, refletindo no cotidiano da sala de aula.

Neste sentido, este estudo apoiado na pesquisa bibliográfica, parte do objetivo de refletir e discutir criticamente a respeito das experiências corpóreas que perpassam o processo de formação dos graduandos em pedagogia. Busca provocar reflexão de questões, como: os/as profissionais da pedagogia são preparados para lidarem com o corpo e o movimento durante a sua formação acadêmica? Quais os espaços das experiências e das vivências corporais na formação deste profissional, como forma de desperta-los para o fazer pedagógico que sensibiliza a corporeidades das crianças?

Trata-se de entender a experiência com o movimento corporal na construção na identidade do/a futuro/a pedagogo/a, considerar sobre a sua potencialidade na formação do/a professor/a, e ainda, refletir com base em concepções de corpo-movimento, corporeidade e da linguagem de dança como a plenitude desses saberes e fazeres são capazes de efetivar uma

instância mais educativa e expressiva na formação de todos envolvidos na Educação Infantil.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo adotou a pesquisa bibliográfica que caracteriza-se por estudos teóricos de produções científicas com as temáticas sobre corpo, corporeidade, educação infantil, entre outras que puderam contribuir para a pesquisa. Neste contexto, o estudo parte de uma pesquisa de natureza bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, que conforme Silveira e Córdova visa “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p. 31, 2009). De acordo com Strauss e Corbin (2008) a pesquisa qualitativa pode relacionar com estudo sobre as vivências e experiências das pessoas ao longo da vida, também transita por comportamentos e fenômenos sociais, históricos e interações entre as nações. Nesta direção, Minayo (2001, p. 22) apresenta que a pesquisa qualitativa: “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Considera-se que a metodologia neste estudo aderida parte de um ponto estratégico que possibilita discutir, verificar e refletir se as experiências corporais ou como experiências corporais estão presentes na formação dos futuros professores da Educação Infantil.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Buscando compreender o espaço da corporeidade na formação docente do/a futuro/a pedagogo/a, este estudo traz de forma breve a contextualização sobre a consolidação da EI no país. Na sequência, traça-se uma discussão sobre as concepções de corpo, movimento e corporeidade, considerando a questão do seu reconhecimento e abordagem significativa pelo

docente na EI. Por fim, questiona o espaço significativo da temática corporeidade na formação dos/as futuros/as pedagogos/as.

3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil tem papel social e educacional importante no desenvolvimento humano. O reconhecimento legislativo da importância e do direito da criança ter acesso à educação infantil, ocorreu a partir de pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola e de diversas iniciativas dos movimentos feministas e dos movimentos sociais (PEREIRA et al, 2022). A história da educação infantil no Brasil apesar de relativamente recente, apresenta passagens significativas que se configuram para alcançar o respaldo legislativo que tem hoje.

Moysés kuhlmann Jr. (2005) relata que quando se trata da história da educação no Brasil, o século XIX discorre sobre as propostas de instituições de educação infantil e no século XX as propostas começam a ser implantadas, atendendo a crianças até 06 anos, mas com uma proposta vinculada principalmente aos órgãos de saúde e de assistência, promovendo contato mínimo com área educacional. Moysés kuhlmann Jr. apresenta ainda que a primeira creche no país que se tem conhecimento surgiu em 1899, no Rio de Janeiro ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado.

Nesse mesmo ano, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, uma rede assistencial que se expandiu por todo país. Em 1908, em Belo Horizonte e em 1909 no Rio de Janeiro, as primeiras instituições de ensino surgem para o público infantil no Brasil. Posteriormente, com “[...] aumento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estruturas das famílias” (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 27). A EI que era centralizada na responsabilidade da família, a partir das décadas de 20 e 30 ganha novos formatos, com a expansão de escolas com a finalidade de cuidar das crianças para que suas mães pudessem trabalhar (FERRONATTO, 2006).

Neste contexto, a incumbência de educar as crianças que tinham como figura principal a materna, passa a ser compartilhada com instituições que visava atendimentos baseados em perspectivas assistencialista, visto que a educação estava voltada para suprir necessidades de cuidado e proteção que as crianças mais pobres sofriam. Tendo como referência tais perspectivas, reconhece-se que a instituição educacional infantil surgiu com uma visão assistencialista de caráter filantrópica, voltada ao cuidado com alimentação, higiene e saúde,

proteção e aprendizado de normas de conduta moral. Apesar disso, ainda pode se identificar essas primeiras instituições como uma proposta educativa. Como esclarece Kuhlmann Júnior (2003), a partir do ponto de vista histórico, a própria característica assistencialista das instituições educacionais se configuram como uma proposta pedagógica.

Ao passar das décadas, as discussões sobre a EI foi intensificada por reivindicações que buscavam garantir um novo ideal pedagógico que promovesse à criança a possibilidade de desenvolvimento de competências e habilidades. A consolidação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, reconheceu, depois de muita luta, o direito e a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de até seis anos com atendimento em creches e pré-escolas.

Nesse novo cenário, a creche e a pré-escola ganham perspectivas pedagógicas, sendo incluídas na política educacional, reconhecem a criança como um ser social, histórico e cultural, para além de fins assistencialista. A perspectiva da EI estabelece o princípio do contato com os saberes trabalhados pedagogicamente pelo viés de ações educativas do campo formal. Designar a inserir a criança na vida escolar, apesar que nesta faixa etária elas ainda não estão submetidas a obrigatoriedade escolar.

A regulamentação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), promoveu o fortalecimento da EI, por meio da proposta de valorização da educação escolar. A LDB pronuncia que a EI começa dos zero aos três anos de idade com atendimento em creche, prosseguindo instituições de pré-escola que atendimento para crianças de quatro a cinco anos de idade. Neste contexto a EI, pauta-se em um ciclo de 5 anos de formação integral reconhecida como parte integrada a Educação Básica brasileira. Conforme evidenciamos nos Art. 29, Art. 30 e Art. 31.

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996, 29, Art. 30, Art. 31).

A LDB indicou a necessidade de uma proposta pedagógica pautada no pleno

desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, afetivos, linguísticos, intelectuais, psicológicos e sociais. Sendo um marco nas políticas educacionais, a LDB manifesta-se para a EI como exercício de cidadania. Reconhece a criança como cidadão de direito fundamental o acesso, a permanência e a educação de qualidade na primeira infância.

Em 1998, é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI com objetivo de auxiliar e nortear práticas educativas em âmbito nacional para educação infantil (FERRONATTO, 2006). Esse documento representou um avanço para a época, porém, na dimensão de orientar os conteúdos e os objetivos da aprendizagem, harmonizando a educação e o cuidado, não fazendo da criança e de sua identidade o foco principal. De acordo com o documento RCNEI:

A educação assume as funções: social, cultural e política, garantindo dessa forma, além das necessidades básicas (afetivas, físicas e cognitivas) essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a construção do conhecimento de forma significativa, através das interações que estabelece com o meio. (BRASIL, 1998, p. 14).

Nesta perspectiva, o documento RCNEI defende o desenvolvimento das capacidades infantis, por meio de ação conjunta de aprendizagens orientadas e experiências da sua relação de ser e estar no mundo. A criança passa a ser vista como “um ser todo social e histórico” como relata o documento RNCEI (BRASIL, 1998, p. 21). Considerando o contexto sociocultural e as suas influências na aprendizagem infantil o processo educacional parte de possibilitar às crianças a momentos de experiências e ampliação de novos saberes, potencializar a capacidade de conhecimento cognitivos, éticos, emocionais e corporais.

A constituição Federal de 1988 assegurou a criança de zero a seis anos o direito atendimento em creches e pré-escolas. A partir da aprovação da LDB 9394/96, a EI passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. Por meio das orientações e determinações legais, que fomentou as discussões sobre as especificidades do universo da criança e a necessidade de conceber uma prática pedagógica que estabeleça relação significativa, como uma ação educativa, voltada para as diversas experiências pessoal e cultural da criança.

Neste contexto, inúmeros desafios se tornaram pautas dos debates sobre EI, entre eles, a corporeidade como fator fundamental na infância e no plano de trabalho pedagógico para

consolidar uma proposta adequada à criança. Quando se trata da criança não se tem dúvida que ela se desenvolve por meio do corpo em relação com o meio, permeia e interioriza conhecimentos adquirindo percepções e sensações de mundo. Assim, a ela explora e expressa de forma genuinamente o corpo e suas possibilidades de se comunicar, expressar ideias, emoções e sentimentos. A esse respeito, Wagner Moreira (1995) acrescenta:

A criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os momentos. Ele, o corpo, dialoga todo o tempo com todos que o cercam. Desde uma brincadeira como pega-pega, até as formações em roda ou em colunas, posso notar que o corpo, por meio dos movimentos, denota sentimentos e emoções (MOREIRA, p. 85).

O corpo é o elo de possibilidades construtiva e potencializadora da aprendizagem na infância, fonte que estabelece relações com a cultura, o ético, o político, o estético e o poético. O corpo é complexo, e, o/a professor/a é responsável por mediar a construção do conhecimento, criar as atividades, os espaços e as brincadeiras que possibilitam a descoberta infantil dos saberes precisam estarem preparados para lidar com o corpo.

Nesse processo, se faz importante considerar o corpo e a potencialidade da corporeidade na prática pedagógica como fator de desenvolvimento humano. Isso significa, ter dimensão do corpo em movimento na educação infantil para além da aquisição de habilidades motoras essenciais e finas, perpassa pelo entendimento da corporeidade, como valor expressivo e de criatividade que possibilita ampliar a experiência na formação escolar e humana.

3.2 SER CORPO - SER CORPOREIDADE

O corpo e a corporeidade tem ocupado espaço nas discussões educacionais nas últimas décadas. Debatido no campo educacional como uma ferramenta importante para a formação integral dos sujeitos, capaz de estimular o desenvolvimento de corpo-mente, assumir que os saberes, conhecimento e aprendizagem resulta da existência do ser no mundo, o qual o corpo é essencial e indissociável.

Entender e discutir sobre os aspectos biológicos do corpo, talvez seja fácil, porém, quando se trata de conceituar, explicar e sentir o que é corporeidade, o desafio seja um pouco maior, como já nos apresentou Santim (2007) o termo em si, é complexo. O corpo ao longo da história foi alvo de todo tipo de investigação. Na filosofia, Aristóteles considera o corpo um

“instrumento natural da alma” relacionam se de modo tão intenso que um não sobrevive sem o outro (SLOMINSKI; ALMEIDA, 2019, p. 46). Em uma visão cartesiana de corpo-máquina Descartes apresenta que na concepção dele existe uma ruptura entre corpo e a alma (MURTA, 2017).

O corpo perpassa dimensões multidimensionais que engloba física, emocional-afetiva, mental-intelectual, e sócio-histórico-cultural, sendo, a totalidade do ser que constitui em corporeidade. De forma singela, a corporeidade é consagrada pelo fato de que o corpo ultrapassa a dimensão biológica e cinesiológica, estende a dimensão que nos torna SER, sujeitos no mundo. Le Breton (2006) também reforça que o corpo ultrapassa a sua dimensão biológica, parte para o lugar de pertencimento social, cultural e histórico que constituir a partir do mover, entre sensações, percepções e emoções.

Sujeitos que se colocam no mundo, impõem os seus desejos, apreende e constrói a sua identidade. William Silva (2011) evidencia sobre o corpo como o vestígio de vida e comunicação do ser humano, apresenta:

O corpo é condição fundamental para nossa existência como seres humanos. Somos seres corporais e, como tais, a materialização da realidade se dá através de nossa dimensão corpórea. Ou seja, é através do corpo que o mundo exterior é percebido, e é pelo corpo que interagimos com o mundo social, natural e cultural no qual estamos inseridos (p. 11).

Neste caminho, o corpo relaciona se com tudo que cerca os sujeitos em sua construção histórica, cultural e cidadã. Parte de ser o lugar que inicia e manifesta todas as experiências físicas, intelectuais, afetivas e sensíveis do ser humano vivo. O corpo é o SER, é o sujeito que fala sobre si mesmo, sobre sua relação com o outro e com mundo. Para Merleau-Ponty (2006) o corpo configura se como lugar expressivo, reveste de significações vividas, revela que não temos corpo, mas somos corpo; ele é o nosso meio de existimos e manifestar nossa existência no mundo. Ainda, as reflexões propostas por David Le Breton (2007) enfatiza que:

O corpo é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (p. 7).

Corpo que trata de espaço, tempo, fluxo e conexões que entrelaça dimensões de

elementos constitutivos de saberes humanos. Assim, corpo deve ser assumido como corporeidade. Apresenta-se a corporeidade como a essência do humano, de ser e viver no mundo, “[...] é condição fundamental da existência, é explicada pela presença do homem no mundo da vida. Percebemos o mundo com o nosso corpo. É por meio do corpo que compreendo o outro” (SCHWENGBER, 1997, p. 64).

Portanto, pode-se definir corporeidade como relação corpo e natureza, não no sentido exclusivamente físico, mas no sentido que transcende para as relações, experiências e saberes de ser, estar e existir no mundo. Podemos dizer que “[...] corporeidade é, em si, o movimento de relacionar-se no mundo, ou, ser corpomundo” (PORTILHO-MACIEL, 2020, p. 19).

O corpo é condição fundante da existência humana, torna-se nesse processo o espaço de transcendência do sujeito no mundo que manifesta consciência de si e do mundo. Corporeidade é existir. Trazendo para o tema desse estudo, pensar em uma EI que priorize o desenvolvimento humano em sua totalidade, faz necessário romper e construir paradigmas educacionais que proponha uma educação com desenvolvimento e envolvimento do corpo, do movimento, que considere a corporeidade dos envolvidos de forma direta pedagogos/as e crianças.

O corpo é investigado a milênios, no entanto, em nossa cultura o conhecimento sobre essa temática e a corporeidade, ainda, não é amplamente compreensível. Predominante o entendimento de corpo-corporeidade está concentrado no aspecto cartesiano, que considera o ser humano fragmentando em corpo e mente, dualista³. Tal fato ocorre principalmente por pressupor que a ciência tem privilégios em relação à experiência com a corporeidade. De acordo com Santin (2005) “a ciência inventou as melhores formas de silenciar o corpo, de silenciar as manifestações corporais” (p. 223). O corpo é facilmente reconhecido como morada da alma, esclarecido pela lente da ciência, estruturas biológicas, códigos genéticos, leis mecânicas e biomecânicas. Entretanto, quando se trata de reconhecê-lo como corpo vivo, corpo construção de um ser histórico sociocultural, existe um desafio exposto.

Por meio do corpo, o humano inicia as suas primeiras relações com o mundo à sua volta, se coloca no mundo, impõem os seus desejos, apreende e constrói a sua identidade. Na primeira infância esse processo, é, ou deveria ser ampliado na pré-escola, visto que esse espaço educacional atribui-se o papel de aprimorar os saberes das crianças, as experiências infantis que

³ Dualismo corpo e mente: parte da filosofia, teoria que defende existir dois tipos de propriedades distintas, a matéria: corpo, e a imaterial: mente. Existe dualismos radicais que posiciona em as dimensões corpo e mente em uma relação de dependência. Colocando a alma em uma posição superior ao corpo.

são potencializadas principalmente pela ação motora (WALLON, 1975).

Ainda assim, as crianças quando chegam a são normalmente engessadas em políticas comportamentais que visam inibi-los de se expressarem corporalmente. As manifestações corporais são vistas como desordem, as movimentações das crianças são reprimidas em detrimento da construção do pensamento racional. Ou seja, as ações cognitivas são privilegiadas, enquanto as experiências corpóreas são ignoradas. Segundo Deborah Sayão:

Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Como este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedades, imobilidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade e ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentar-se (SAYÃO, 2002, p.56-57).

Neste contexto, o discurso de educação voltada para a formação integral do ser humano, precisa ser efetiva na prática. Não se pode enganar, ao discursar sobre a importância de ofertar uma formação crítica e autônoma com perspectiva na formação integral, ao mesmo tempo, em que restringe o movimento corporal das crianças como forma de garantir a ordem e obediência. Uma educação voltada para formação integral do ser humano assegura as diversas formas de expressão, entre elas, a do corpo em movimento, o pensamento e os sentimentos e capacita o Ser humano para a viver em sociedade pluralista em constante processo de mudança.

3.3 CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A

O/a pedagogo/a torna-se o mediador dos saberes e das ações executadas em sala de aula principalmente na EI. A formação docente precisa ter como referência do chão da escola, o local em que o/a professor/a irá ter autonomia para colocar em prática o conjunto de saberes acumulados e de experiências construídas ao longo de sua vida, além dos conhecimentos obtidos no processo de formação inicial, por qual decorreu com o propósito de adquirir bases dos conhecimentos pedagógicos para a docência.

As primeiras experiências na infância com a educação formal ocorrem na EI. Nesse cenário, faz necessário introduzir uma proposta pedagógica educacional relacionada com

tempo, espaço e comportamentos que fazem parte da infância. Considerando que o universo da criança envolve perspectivas da fantasia, ludicidade, brincadeira e o movimento, o/a pedagogo/a deve estar preparado para incorporar essas dimensões que compõem a sua vivência.

Para tal, a prática docente do/a pedagogo/a precisa ser adequada a forma com que a criança aprende. Nesta direção, a formação docente é de suma importância, visto que por meio dela, é apresentado um conjunto de bases teóricas, técnicas, métodos, princípios e estratégias sobre educação, com objetivo de construir para o formando uma reflexão crítica a respeito do ensino e da aprendizagem e auxiliar na construção de sua identidade profissional.

Os estudos na licenciatura em Pedagogia têm o compromisso de abordar e provocar a reflexão sobre diversas temáticas essenciais para a expansão pessoal e profissional dos futuros educandos, entre elas, a relacionada ao corpo e a corporeidade. Corpo aqui, não na perspectiva de organismo vivo, estruturado em células, com propriedade anatômica e fisiológica. Mas, como já nos apresentou, Strazzacappa (2001) na condição de corpo, o elo do Ser com mundo, que por meio de suas manifestações de mundo promove totalidade de experiência vivida que significa corporeidade.

Saber sobre a corporeidade faz necessário à formação do/a futuro/a pedagogo/a por propiciar melhor conhecimento de si e do outro em ação no mundo, que acaba repercutindo em sua prática na sala de aula. Nessa perspectiva, o âmbito da formação do/a pedagogo/a exige oportunizar estudos e vivências corporais, a fim de considerar a dimensão corporal como elemento formador do humano em sua totalidade, ação constituinte de uma prática pedagógica efetiva.

A forma como os sujeitos relacionam-se com o corpo e a sua corporeidade parte da construção histórica e social a qual foi submetido. Gualberto (2017) ratifica que os sujeitos de forma individual expressam “[...] a história acumulada de uma sociedade marcada por seus valores, leis, tradições, sentimentos e crenças. O homem se modifica com o passar dos tempos, a partir das relações de corpo com os determinados contextos sociais e culturais” (p. 41). A corporeidade presente na maneira de agir de cada ser humano não é universal e linear e, sim, consequência das vivências e experiências de construção social e histórica, interligadas por condicionantes culturais.

A questão é que durante a infância e a juventude, o humano é preparado para a vida adulta e normalmente chega a essa fase condicionada a ignorar as manifestações corpóreas que caracteriza a sua corporeidade. De acordo com Foucault (2012), o modelo de práticas

disciplinares que trata o corpo como objeto, busca controlar, disciplinar e manipulado o corpo, a fim de obter sujeitos dócil que atenda a finalidade social desejada. O corpo, na compreensão desse autor, desde a antiguidade clássica até os dias de hoje sofre por imposições que o torna prisioneiro de políticas comportamentais inibidoras.

Algumas concepções de corpo que atravessaram o nosso contexto histórico-cultural resultaram em condicionantes que enaltece a convicção do dualismo de mente e corpo. Resquícios dessa visão fragmentada do ser humano prevalecem, e ainda exerce a ideia de que, o conhecimento intelecto é superior e o mais eficiente para a formação dos sujeitos o que ocasionou a “atrofia do ser interior”, pois cada vez mais aprendemos e sabemos sobre a matéria que constituí o ser humano e compreendemos menos sobre *quem somos*, como corrobora Nicolescu (1999, p. 21). Nesse contexto, as ações que envolve o corpo e a corporeidade podem acabar sendo limitadas ou até anuladas no processo de educacional, seja ele na Educação Básica ou Profissional.

Tal questão, fragiliza e provoca prejuízos a formação dos sujeitos. Como apresentou Pereira (2008 p. 153), “o intelecto é uma das dimensões fundamentais do ser humano, porém, se tomada dissociadamente das outras dimensões, como a emocional, a corporal e a espiritual, gera limitações no desenvolvimento do ser”. O compromisso com a formação dos sujeitos de forma integral, necessitam de perpassar pela dimensão da corporeidade, envolver o corpo e suas sensibilidades, afetos, emoções e percepções.

Mas, será que os cursos de formação de pedagogos/as atribuem a devida importância as questões do corpo e corporeidade? Oferecidos momentos não apenas de definições, conceituação e discussões de concepções de corpo-corporeidade, mas também de vivências e experimentações práticas capazes de promover o licenciando re/encontrar e enriquecer a sua própria corporeidade?

A partir da observação de Pereira (1992) “o educador não está preparado para trabalhar o corpo de seus alunos porque, na grande maioria das vezes, não sabe lidar com o próprio corpo, com o seu poder de expressão” (p. 153). Em uma pesquisa mais recente Silva (2011) verifica que o/a professor/a retrata dificuldade em considerar a corporeidade em sua prática pedagógica. Tal desafio, relacionado primeiramente à sua formação docente, que possivelmente não oferecerá oportunidades significativas de vivências e experiências corporais no curso de licenciatura ao longo do processo de formação dos/as professores/as.

Ao pensar sobre a minha própria experiência como primeira autora desse texto e graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano - IFGoiano/Campus Avançado de Hidrolândia, exponho aqui, como exemplo, que o meu curso não possibilitou vivenciar experiências corporais propícias para o enriquecimento da minha prática docente frente à questão de corporeidade. Estudos teóricos sobre a temática buscavam expandir a compreensão da potencialidade das ações corpóreas no espaço escolar. Porém, vivências corporais que poderiam ser propícias neste momento de formação, que versasse para a possibilidade de articular os saberes de modo a vivenciar o corpo por meio da corporeidade, não ocorreram.

Diversas produções científicas que discute sobre a corporeidade trazem reflexões para pensar sua relação na Educação Básica tornando referência para os estudos dos graduandos em pedagogia (MOREIRA, 1995, 2006; SANTIN, 1993; AYOUB, 2001; GARANHANI, 2001; NÓBREGA, 2005; FREIRE, 2006). Ainda, a temática é reconhecida em documentos educacionais, como na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que apresenta o eixo denominado de corpo, gestos e movimentos, em que o corpo é afirmado como espaço privilegiado para trabalhar a corporeidade enquanto parte que compõe o humano como um todo e fortalece a formação dos sujeitos (BOULITREAU *et al.*, 2019).

Vale ressaltar, que a BNCC é apresentada neste trabalho em caráter de informar que a temática que envolve a corporeidade está explícita no documento e não parte de qualquer manifestação de criticá-la ou exaltá-la. Entretanto, considera importante expor que alguns autores (MARSIGLIA, 2017; BARBOSA *et al.*, 2017) chama a atenção para a necessidade de um olhar criterioso para a proposta do documento.

Apesar de ser comprovado e claro a relevância da temática corporeidade na área educacional, nem sempre é suficientemente abordada durante a formação do/a pedagogo/a. O discurso sobre corporeidade na educação é expressivo, porém mais que debater sobre o assunto, faz necessário lançar um olhar que realmente incorpore a dimensão do sensível, reafirme o corpo como condição fundamental da existência do ser humano no mundo e proporcionar novas construções de conhecimento por meio da corporeidade.

A questão é, normalmente os cursos de pedagogia estão pautados principalmente no desenvolvimento da intelectualidade, com matriz curricular organizada em perspectivas constitucionais e legais que orientam e legislam a educação, concepções pedagógicas, competências docentes, etc. Neste contexto, existe uma carência de oportunidade para o

desenvolvimento do trabalho corporal na formação docente. Esse processo acaba por limitar a possibilidade de o/a professor/a experienciar seu próprio corpo e ampliar o trabalho corporal na sala de aula.

A formação em pedagogia precisa propor práticas que envolva lidar com o corpo, promover e construir conhecimentos por meio do e no corpo com objetivo de propiciar para futuro docente um encontro consigo mesmo. Com pretensão de que o/a licenciando/a re/conheça que por meio do corpo e sua relação com o outro e o mundo são construídos sentido e significados. Ter essa compreensão de forma mais abrangente permite que o docente não apenas melhore o conhecimento de si, mas também leve isso para sua prática profissional, refletindo no aprendizado da criança.

Ao limitar no curso de pedagogia a discussão da corporeidade somente aos moldes da abordagem de base teórica, de certo modo, as instituições estão reproduzindo o discurso de dualismo corpo-mente, tratando de forma fragmentada as diversas dimensões que constituem o ser humano. Neste contexto, aproximar da reflexão sobre a corporeidade por meio da prática refere-se a evidenciar o corpo em perspectiva ampla, no qual a razão, emoção e percepção são interligados e expressam a totalidade do ser, a corporeidade.

A fim de contribuir com a temática desse estudo, novamente partilha se uma passagem ocorrida com a primeira autora desse texto, em uma perspectiva narrativa abra se um parêntese para compartilhar uma vivência. Em minha trajetória de formação acadêmica participei de alguns cursos extracurricular, entre eles, um curso de capacitação voltado para atender os pedagogos que atuavam em Centro Municipais de Educação Infantil – CMEI. Este curso tinha como tema, justamente, o eixo corpo, gestos e movimentos. A palestra e o debate caminharam tranquilamente em seu propósito.

Porém, com o objetivo de apresentar proposições para trabalhar com as crianças o eixo discutido, foi proposto um momento prático em que os/as professores/as foram convidados a ficar descalço, sentar se no chão, fazer movimentos de forma espontânea e livre. Ao contrário do momento expositivo a prática não foi bem aceita pela maioria dos participantes do curso, negaram realizar a atividade, demonstrando resistência e medo em se expor corporalmente.

Ou seja, os/as pedagogos/as ao se depararem com a possibilidade de novas experiências e reflexões que poderiam levar para as suas práticas docentes no campo teórico e prático do ensino, por meio de vivências práticas que possibilitassem um diálogo com a corporeidade tiveram dificuldades em confiar e sentir permissão para se entregar as propostas.

Como esperar que os/as pedagogos/as efetivos na docência da EI têm essa postura de negação a um momento corporal, vivencie a sua própria corporeidade como meios e caminhos para contribuir com o aprendizado da criança por meio de uma atividade corpórea? Ainda, como almejar que este profissional permita que a criança também vivencie a sua corporeidade de forma ampla na sala de aula? Para refletir sobre tais questões, Nóbrega (2005) expõe que:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever contar, narrar dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgão, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde lazer. [...] Embora possamos nos referir a experiências significativas nesse campo, há muito desafio a serem superados, principalmente no que se refere à superação da instrumentalidade e à compreensão da corporeidade como princípio epistemológico capaz de ressignificar nossas paisagem cognitivas e alterar metas sociais educativas (p. 61).

A criança se relaciona com o mundo principalmente por meio do movimento corporal. Por meio da ação corporal, a criança integra o mundo enquanto sujeito, assimila signos e significados socioculturais, construindo a sua identidade. De acordo com Silva (2011, p. 82) “o movimento do corpo é para nós, seres humanos, uma linguagem que nos permite investigar, conhecer, explorar e expressar o ambiente em volta de si, tomar consciência de nós mesmos e do contexto sociocultural.”

Explorar a corporeidade na EI deve oportunizar as sensações motoras, sensível e intelectuais, mas para tal, o docente precisa permitir não apenas que as crianças explorem seus potenciais por meio das múltiplas possibilidades corporais, mas é fundamental que o/a próprio/a professor/a ingresse no processo de viver essas experiências.

(...) nos processos de formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas, faz-se necessário incluir o olhar para nós mesmas, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, à música, aos odores. Isso é possível fazer também no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas nas quais tocamos e somos tocadas, nos quais nos permitimos sentir os diferentes ritmos e dançá-los junto com as crianças, mesmo as bem pequeninhas (SAYÃO, 2002, p. 61).

Quando se trata da corporeidade na Educação Infantil, o docente não pode imobilizar-se, não basta apenas observar e orientar verbalmente. Faz-se necessário que este profissional se coloque a disposição da corporeidade, a estar e fazer junto, explorar movimento corporal e o

espaço, com o objetivo de ampliar as relações e interações sociais das crianças e, a partir dessas interações expandir o processo de ensino e aprendizagem.

O/A pedagogo/a envolver na exploração da corporeidade da criança de forma efetiva com propósito educativo, já é um exercício pleno para reconhecimento do ser de forma integral. Neste contexto, apresentar conceitos e promover vivências corporais expressivas no curso de formação do/a pedagogo/a, torna capaz de desconstruir o pensamento dualista e mecanicista que atravessa o corpo ao longo da história que resultaram na ideia de desarticulação do corpo-intelecto e corpo objeto.

Superar a incoerência no tratamento da corporeidade na formação do profissional em pedagogia, propicia também superar a visão estereotipada socialmente e historicamente construída que reduz as experiências que se dá através do corpo. Os cursos superiores de pedagogia ao incluir a reflexão temática de corpo e corporeidade por meio de ações mais expressivas que envolva também vivências práticas, ampliam a compreensão de significados presentes nas potencialidades de corpo e corporeidade.

A graduação, desta maneira, estará comprometida com a construção de uma formação docente que possibilite o desenvolvimento da vasta gama das potencialidades humanas relacionada a corporeidade. Garantindo na formação e na atuação docente do/a pedagogo/a, visão do ser humano integrado, que tem explícito a sua dimensão corporal um importante aspecto de sua existência no mundo e a compreensão da sua ação didática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo que procura refletir criticamente sobre a presença da corporeidade na formação dos/as futuros/as pedagogos/as, na busca de provocar reflexões de que experiências mais efetivas com essa temática na graduação poderá contribuir para prática docente com uma visão integrada do ser humano. Valorizar a corporeidade no curso de pedagogia significa considerar o ser humano de forma integral, considerar o corpo para além da sua forma biológica, mas na perspectiva expressivo de existência do SER no mundo.

A qualidade da prática pedagógica do educador envolve a junção dos saberes aprendidos e as experiências vividas, porém o êxito está vinculado também à sua preparação inicial, assim, esse processo necessita comprometimento com a excelência da formação dos seus professores. A partir disso, faz necessário que o curso de formação do/a pedagogo/a promova

espaço para que os licenciandos re/crie uma nova visão de corpo e de corporeidade, não somente na perspectiva de compreender seu potencial na formação educacional da criança, mas também na própria relação com sua prática pedagógica. O espaço de discussão e reflexão sobre a temática corporeidade precisa ser mais significativo, em virtude de esse estudo poder possibilitar a ressignificação das ações corpóreas nas futuras práticas docentes do pedagogo, refletindo no processo de aprendizagem da criança.

Diante do estudo aqui realizado, fica claro a necessidade de oportunizar aos futuros professores possibilidades de vivenciar seus corpos, por meio de aspectos sensíveis e expressivos que promova a expressão da corporeidade e contribua para saberes de Si e de mundo. Há também a necessidade de aprofundar nas pesquisas sobre a temática, visto que aqui não pretende ser conclusivo, mas provocar novas reflexões que leve a futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone; MARTINS, Telma; SOARES, Marcos. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia.** *Retratos Da Escola*, 13(25), 77–90, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (Lei nº 9394/96), de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

FERRONATTO, Sônia Regina. **Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação.** Dissertação (Mestre em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2006.

FONSECA, João José. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramalheite. 40ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2006.

GUALBERTO, Madma Laine Colares. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de**

Santarém-Pará. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2017.

HELENO, Carolina. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 51-65.

_____. A Educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 182-194.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Wagner. (Org.). **Corpo presente.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. et al. Corporeidade aprendente: complexidade do aprender viver, In: Moreira, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo.** Campinas: Papirus, 2006. p. 137-154.

MURTA, Claudia; JUNIOR, Jacir Silvio Sanson. **O corpo-maquina de Descartes em técnica médico-terapêuticas.** Pensando – Revista de Filosofia Vol. 8, Nº 15, 2017.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Revista Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, nº 91, p. 599-615, maio/agosto, 2005.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Corpo e psique: da dissociação à unificação- algumas implicações na prática pedagógica.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.1, p. 151-166, jan/abr de 2008.

_____. **Decodificação crítica e expressão criativa.** Seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 1992.

PORTILHO-MACIEL, Ceila. **Transcorporeidade E Saber: Narrativas Performativas E Indisciplinadas Por Uma Descolonização Epistêmica**. 2020. 340 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTIN, Silvino. O corpo e a ética. In: DANTAS, Estélio H.M (org.). **Pensando o Corpo e o Movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

_____. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993, p. 51-69.

SAYÃO, D.T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: PINTO, Fabio M.(Org.). SAYÃO, Deborah T.; VAZ, Alexandre F. **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino em Educação Física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p.45-62.

SCHWENGBER, M.S.V. **O silêncio e as falas dos corpos-sujeitos nas práticas de educação física de uma escola pública**. Ijuí: Unijuí, 1997.

SILVA, William. **O movimento corporal na educação infantil: em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula**. 2011. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica: Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009.

SLOMINSKI, Juliano; ALMEIDA, Rogério. **A concepção de corpo na filosofia grega e nas escrituras**. Helleniká – Revista Cultural, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 39-54, jan./dez. 2019

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A Educação e a fábrica do corpo: a dança na escola**. Caderno CEDES, v. 21, n. 53, p.69-83, abr. 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Rabaça. São Paulo: Estampa, 1975.