


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

BRUNO VITTI NETO

**Programa psicomotor: os reflexos da formação
continuada no desenvolvimento do trabalho
docente**



ARARAQUARA – SP
2018

Programa psicomotor: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente

Exemplar apresentado ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP – Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

Vitti Neto, Bruno

Programa psicomotor: os reflexos da formação
continuada no desenvolvimento do trabalho docente /
Bruno Vitti Neto - 2018 161f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador : Edson do Carmo Inforsato

1. Formação continuada. 2. Psicomotricidade. 3.
Corpo. 4. Anos iniciais do Ensino Fundamental I.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BRUNO VITTI NETO

Programa psicomotor: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente

Exemplar apresentado ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP – Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

Data da defesa: 29/08/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular:

Profª. Drª. Adriana Gavião Bastos

Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação – Campus Poços de Caldas - MG

Membro Titular:

Prof. Dr. Fábio Riemenschneider

Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação – Campus Poços de Caldas - MG

Membro Titular:

Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina

UNIARA – Araraquara - SP

Membro Titular:

Prof. Dr. Marcolino Malosso Filho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia -
Campus Jundiaí - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha existência, construo a cada instante a certeza de que não tenho tão somente um Deus que é Pai, mas um Pai que é Deus! Diante dessa filiação que transcende o corpo físico e alcança a corporeidade na minha alma e espírito, agradeço Àquele que é o mais Íntimo, Conhecedor e Melhor Parte de mim, por me dar a oportunidade de perceber sua Presença em todos os momentos, a capacidade de discernir e fazer as melhores escolhas... E esse doutorado foi uma delas!

Agradeço a Flávia, meu amor, minha mulher e parceira de vida. Por ser uma das rochas que sustentam minha sanidade e paz, permitindo que eu possa olhar para o futuro sem a ansiedade de outrora, mas com a serenidade que só a maturidade e a confiança mútua podem oferecer!

Aos meus pais e irmãos... Presentes divinos colocados em minha jornada, para que eu seja fortalecido diariamente por essa ligação que rompe o tempo cronológico e, insiste em me convencer das coisas eternas que não cabem nas palavras criadas para este mundo!

Aos meus grandes amigos, Júlio, Fábio, João e Ana Paula, que me ensinaram que a irmandade de coração é insuportavelmente maior que a genética! Que muitas vezes não disseram que “tudo daria certo” ou que “estava tudo bem”, mas disseram: “eu estou aqui para qualquer coisa”!

Ao Colégio Sete de Setembro, um dos grandes responsáveis pelo meu amadurecimento profissional. Lugar de trabalho, amizades e histórias que constituem minha identidade docente e pessoal!

Agradeço, em especial, ao Professor Edson do Carmo Inforsato. Sua generosidade, gentileza e competência se traduziram no acolhimento imediato da minha trajetória nesse doutorado, permitindo que eu finalizasse esse projeto da melhor forma que eu poderia imaginar!

Por fim, agradeço *in memoriam* a uma das mulheres mais importantes da minha vida, a vovó Dulce, que me ensinou que a sabedoria pode ser maior que o conhecimento, que a alegria está num simples chá da tarde de sábado e, que o amor consiste em viver tudo o que há pra viver!

RESUMO

A presente tese tem como foco verificar o potencial de um programa de formação continuada na modificação e aprimoramento do trabalho docente. A instauração de tal programa atendeu a necessidade de professoras na aquisição de aportes teóricos e práticas para o planejamento das atividades lúdicas. Também teve o objetivo de propiciar situações que permitissem a reflexão e a ressignificação do conhecimento das professoras sobre o corpo e a psicomotricidade. O referencial teórico utilizado baseou-se nos estudos de Corbin, Pellegrin, Courtine, Arroyo, Freire e outros para as concepções sobre o corpo; nas pesquisas de Piaget, Wallon e Ajuriaguerra para a psicomotricidade e sua influência no desenvolvimento infantil e, por fim, em Gatti, Nóvoa, Schön, Imbérnon e outros para o papel da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, inserida no contexto de uma pesquisa-ação e que foi realizada em uma escola da rede particular de Poços de Caldas – MG – Brasil. Os participantes, seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I, responderam a perguntas em uma entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram transcritos, analisados e categorizados. Os resultados obtidos nessas análises, evidenciaram a importância de uma formação processual, integrada por meio de atitudes investigativas, práticas e reflexivas das professoras. Ainda, que essa formação atenda às necessidades de aperfeiçoamento do próprio docente e, principalmente, da instituição de ensino, em função das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Além disso, pode-se constatar que as mudanças ocorridas mediante a aquisição de conhecimentos específicos e aprofundados, traduziram-se em práticas mais elaboradas e significativas para os alunos e, conseqüentemente, propiciaram a ressignificação conceitual sobre o corpo e sobre as práticas psicomotoras, pelas docentes. Por fim, o programa de formação continuada realizado nessa instituição de ensino, mostrou-se um instrumento com possibilidade de transformação do trabalho docente, o que enfatiza a necessidade de valorização do local de trabalho como espaço fértil para a construção e desenvolvimento da profissão.

Palavras – chave: Formação continuada; Psicomotricidade; Corpo; Anos iniciais do Ensino Fundamental I

ABSTRACT

The present thesis focuses on the potential of a continuing education program in the modification and improvement of teaching work. The establishment of such program met the need of teachers to acquire theoretical and practical contributions to the planning of interactive activities. It also had the objective of providing situations that allowed the reflection and re-signification of the knowledge that teachers would have about the body and the psychomotricity. The theoretical reference used was based on the studies of Corbin, Pellegrin, Courtine, Arroyo, Freire and others for the body conceptions; in the researches of Piaget, Wallon and Ajuriaguerra for the psychomotricity and its influence in the infantile development and, finally, in Gatti, Nóvoa, Schön, Imbéron and others for the role of the continued formation in the development of the teaching work. It is a qualitative research of descriptive nature, inserted in the context of an action research and it was carried out in a private school in Poços de Caldas, MG – Brazil. The participants, six elementary school teachers, answered questions in a semi-structured interview. The information was transcribed, analyzed and categorized. The results obtained in these analyzes revealed the importance of teaching training, integrated by means of investigative, practical and reflexive attitudes. It was also expected that this training would meet the needs of teaching improvement and, mainly, of the educational institution, because of the social changes and / or the education system. In addition, it was possible to verify that the changes occurred through the acquisition of specific and deep knowledge led to more elaborate and meaningful practices for the students and, consequently, allowed the conceptual re-signification of the body and of the psychomotor practices by teachers. Finally, the continuing education program, carried out at this educational institution, proved to be a possible instrument of teaching work transformation, which emphasize the need of value the workplace as a fertile space for the continuing professional development.

keywords: Continuing education; Psychomotricity; Body; Elementary School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo de plano de aula	11
Figura 2	Plano de aula	18
Figura 3	Ficha de avaliação individual	20
Figura 4	Esquemas de ação	58
Figura 5	Sistemas Interoceptivos	65
Figura 6	Sistemas Proprioceptivos	65
Figura 7	Sistemas Exteroceptivos	66
Figura 8	Sistemas de Integração Psicomotora	66
Figura 9	Desenvolvimento Psicomotor	67
Figura 10	Incapacidades e Dificuldades de Aprendizagem	80
Figura 11	Unidade Psicossomática	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)	88
Quadro 2	Programa de Educação Continuada (PEC)	89
Quadro 3	Professoras participantes	103
Quadro 4	Categorias de análise	107
Quadro 5	A influência da formação inicial e continuada no desenvolvimento do programa psicomotor	108
Quadro 6	O programa psicomotor e as transformações no cotidiano escolar	115
Quadro 7	O corpo e a escola	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O CORPO E SUA MULTIDIMENSIONALIDADE.....	23
1.1. O corpo e a escola.....	45
2. PSICOMOTRICIDADE.....	52
2.1 As contribuições de Jean Piaget.....	54
2.2. As contribuições de Wallon.....	60
2.3. As contribuições de Julian de Ajuriaguerra.....	77
3. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	84
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	101
4.1. Contexto do estudo.....	103
4.2. Participantes.....	103
4.3. Materiais.....	104
4.4. Procedimento de coleta de dados.....	104
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	107
5.1. Análise das entrevistas.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
APÊNDICE 1.....	142
APÊNDICE 2.....	143

INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo de duas situações distintas que têm como ponto de intersecção a relação entre a escola e o corpo, haja vista que esta tem sido conflituosa e ainda requer uma atenção mais aprofundada por parte daqueles que estão envolvidos com o cotidiano escolar.

De acordo com Freire (1997), tanto o corpo quanto a mente precisam ser compreendidos como integradores de um organismo único. Diante disso, o autor coloca que é fundamental que não apenas a criança seja matriculada na escola, mas, também, junto a ela, o seu corpo, deixando este de ser compreendido como um “estorvo” que, nas palavras de Freire (idem, p. 13) “quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem”.

A primeira situação tem como base a minha pesquisa realizada no mestrado em 2014 na UNESP/Araraquara, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dirce Charara, cujo questionamento buscou responder qual era, naquele momento, a visão das professoras sobre o jogo nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Durante a realização do trabalho, diversas categorias foram elencadas e, especialmente, uma delas foi determinante para compreender a relação que as docentes estabelecem entre jogo e escola – *o conceito de jogo*.

Definir ou conceituar o jogo não é tarefa das mais simples, pois este é objeto de estudo das mais diversas áreas do conhecimento como a antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia, educação física, filosofia e história. Daí a dificuldade de se colocar algo que atenda às expectativas de algo tão abrangente e complexo, como aponta Moyles (2006, p. 12): “Lidar com o conceito do brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo a que nos agarrar, sua natureza efêmera impede que o agarremos!”.

Nos resultados encontrados, percebemos que o conceito apresentado pelas professoras entrevistadas reforçou a hipótese inicial da pesquisa, segundo a qual o principal fator que impedia sua utilização como atividade com potencial para o desenvolvimento integral das crianças nos seus aspectos cognitivo, motor, afetivo, social e moral, se devia ao

caráter estritamente instrumental do jogo, que reduzia sua ação como atividade apenas capaz de promover a aprendizagem e fixação de conteúdos escolares.

Biscoli (2005) constatou, em sua pesquisa sobre a produção científica brasileira, que o destaque maior para o brincar na escola se dá por sua relação com a aprendizagem de conteúdos escolares. Nessa perspectiva, Cordazzo & Vieira (2007) e Canda (2009) apontam que

Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (CORDAZZO & VIEIRA, 2007, p.100).

[...] a atividade lúdica, como o jogo, o brinquedo e a brincadeira, não deve ser restringida à sua mera utilização mecânica enquanto recurso didático, seguindo a visão de que o brincar só é permitido quando há algum objetivo a ser alcançado. Transformar a experiência lúdica num treinamento técnico é amesquinhar o caráter humano da atividade lúdica. A ludicidade na sala de aula precisa ser potencializada em espaços de expressão e vivência cultural do sujeito, junto ao processo de aquisição da leitura e da escrita [...] relacionando o sujeito ao mundo simbólico e representacional nos processos cognitivos, afetivos e psicomotores. (CANDA, 2006, p.300).

Tal realidade se dá pela falta de conhecimento em detrimento de uma formação inicial insuficiente, em que os estudos sobre o jogo e o brincar ainda não são tratados de forma mais aprofundada para que os futuros docentes possam compreender e valorizar o lúdico como agente indispensável na formação das crianças.

Esse contexto reduz e enfraquece a possibilidade de reflexão e utilização das atividades lúdicas sob uma perspectiva mais integrada, na qual a psicomotricidade se apresenta como uma ciência capaz de oferecer subsídios teóricos e práticos que atendam a essa educação multidimensional.

Com isso, podemos avançar para essa temática – *psicomotricidade* – apresentando a segunda situação que fez com que essa pesquisa fosse desenvolvida.

Atuo no cargo de coordenação na área de Educação Física de um colégio da rede particular de ensino de Poços de Caldas/MG há cerca de três anos. Ao iniciar esse novo trabalho, já que atuo há dezoito anos como professor da instituição, apresentei a proposta de desenvolver um programa psicomotor que tinha como objetivo sistematizar e auxiliar as

pedagogas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I a planejarem suas aulas de jogos, brincadeiras e circuitos. Tal intervenção teve o intuito de possibilitar não apenas a materialização escrita dos objetivos, justificativa e avaliação, mas também despertar de forma mais contundente a necessidade de conhecer e valorizar esse trabalho em suas rotinas diárias, mediante o conhecimento mais aprofundado do tema e proporcionar ações condizentes às necessidades dos alunos nas diferentes faixas etárias.

A implantação do programa psicomotor foi gradativa e processual. Primeiramente, foram realizados encontros com as professoras com o intuito de apresentar e discutir as teorias acerca da psicomotricidade: nestes momentos foi possível mapear as condições e os níveis de conhecimento sobre o tema, bem como definir futuras ações que possibilitassem a aquisição de saberes fundamentais para a instrumentalização e planejamento das atividades.

No segundo estágio, foi apresentado um modelo de planejamento de aula com etapas a serem cumpridas a fim de iniciar um procedimento concreto e organizado de preparação, execução e avaliação das atividades propostas. Tal modelo consistia de cinco tópicos: atividade, função psicomotora, objetivos, justificativa da atividade e avaliação, como se pode observar abaixo na figura 1:

Figura 1: Modelo de plano de aula

Programa Psicomotor – Plano de Aula		
Atividade:	Ano:	Data: / /
Função Psicomotora:		
Objetivos:		
Conceitual - Procedimental - Atitudinal -		
Justificativa:		

Avaliação:

Fonte: Elaboração própria

Para o preenchimento do plano de aula sistematizado, era fundamental a aquisição dos conhecimentos apresentados no primeiro estágio do programa, pois era preciso saber e compreender o conceito e a finalidade das funções psicomotoras, uma vez que estas seriam os eixos norteadores do planejamento.

Nos encontros para estudos, foram apresentadas as funções psicomotoras a serem trabalhadas, bem como seus pressupostos teóricos que garantissem a cientificidade e a objetividade de cada etapa de realização do plano de aula.

Funções Psicomotoras**Esquema Corporal**

Segundo Oliveira (1997), o corpo é uma forma de expressão de individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Segundo a autora (idem), o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação do seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais.

Para Le Boulch (1986, p. 37), esquema corporal é a “intuição de conjunto ou o conhecimento imediato que temos de nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação das suas diferentes partes entre si, e sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que o circundam”. Com disso, o autor (idem) apresenta três estágios para o desenvolvimento do esquema corporal: corpo vivido, percebido e representado, como veremos a seguir:

Corpo vivido (até os 3 anos de idade)

Nessa fase, o bebê sente o ambiente como fazendo parte dele mesmo, caracterizada pela experiência vivida pela criança através da exploração do meio, por sua atividade

investigadora e incessante. A criança sente necessidade de movimentação ocasionando o enriquecimento das experiências subjetivas de seu corpo e ampliação da experiência motora.

Ocorre o amadurecimento do sistema nervoso, oportunizando a diferenciação do seu “eu” e o meio ambiente. A criança passa pelo processo de vivência corporal evoluindo da atividade espontânea para a atividade integrada.

A criança precisa ter suas próprias experiências sem a necessidade constante da presença e guia de um adulto, pois é pela sua prática, pela sua exploração que se ajusta, domina, descobre e compreende o meio (*função de ajustamento*).

No final dessa fase, pode-se falar em imagem do corpo, pois o “eu” se torna unificado e individualizado.

Corpo percebido (3 a 7 anos)

Corresponde à organização do esquema corporal diante da “função de interiorização” que auxilia a criança a desenvolver uma percepção centrada do seu próprio corpo.

A função de interiorização permite a passagem de um ajustamento espontâneo ao controlado, propiciando maior domínio corporal, dissociação maior de movimentos voluntários, oportunizando o aperfeiçoamento e refinamento dos movimentos adquiridos com maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinado. Sobre esse ponto, é importante trazer o que Oliveira (2010) expõe:

É nesta fase que a dominância lateral se instala e com ela descobre seu eixo corporal. Passa a ver seu corpo como um ponto de referência para se situar e situar os objetos em seu espaço e tempo. Este é o primeiro passo para que a criança possa, mais tarde, chegar a estruturação espaço-temporal. (OLIVEIRA, 2010, p.51).

Corpo representado (7 aos 12 anos)

Nesta fase, a criança chega a um espaço representativo, ampliando e organizando seu esquema corporal. A partir de agora, ela sai de um nível em que percebia o meio ambiente por meio da percepção do próprio corpo e passa para um processo de

descentralização, ou seja, passa para a representação mental de um espaço orientado em que não somente o corpo é o ponto de referência, mas, também, outros pontos de referência externos são utilizados como os lados direito e esquerdo.

Outro fator importante desta fase é a passagem da imagem corporal reprodutora para antecipatória. Isso quer dizer que a criança desenvolve o senso de antecipação frente as situações imprevisíveis e previsíveis, encontrando soluções mais rapidamente e se organizando perante elas. Como por exemplo, calcular a velocidade da bola na queimada e conseguir desviar, adequando os gestos para este fim. Corroborando com essa ideia de Le Boulch (1986), Oliveira (2010) aponta que

A imagem do corpo representado permite à criança de 12 anos “dispor” de uma imagem de corpo operatório que é o suporte que a permite efetuar e programar mentalmente suas ações em pensamento. Torna-se capaz de organizar, de combinar as diversas orientações. Ela chega as noções de perspectiva. (OLIVEIRA, 2010, p.104).

Coordenação motora global ou motricidade ampla

Conforme traz Le Boulch (1986), a coordenação motora global ou motricidade ampla é a ação simultânea de diferentes grupos musculares na execução de movimentos voluntários, amplos e relativamente complexos em que o equilíbrio está subordinado às sensações proprioceptivas cinestésicas e labirínticas.

Através da movimentação e da experimentação, o indivíduo procura seu eixo corporal e, ao mesmo tempo, desenvolve a conscientização do corpo e das posturas. Neste sentido, quanto maior o equilíbrio, mais econômica e coordenada serão suas ações.

Segundo Oliveira (2010), a coordenação motora global e a experimentação levam a criança a adquirir a *dissociação de movimentos*, ou seja, ela deve ter condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo. A autora (idem) ainda ressalta que as crianças desde cedo possuem uma certa coordenação global de seus movimentos, deste modo, o professor deve observar a relação entre postura e controle corporal e, quando necessário, corrigir as posturas inadequadas para melhor auxiliá-las no sentido de desenvolverem uma coordenação mais satisfatória.

Motricidade fina

De acordo com Le Boulch (1986), motricidade fina é a capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades, propiciando o desenvolvimento das habilidades e destreza manual.

Segundo Oliveira (2010), é através do ato de apreensão que a criança vai descobrindo o mundo e os objetos do seu meio ambiente, considerando-o como instrumento de ação a serviço da inteligência. Para a autora (idem), a coordenação motora fina não é suficiente, pois é necessário que haja um controle ocular denominada *coordenação óculomanual ou visiomotora*.

A coordenação visiomotora efetua com precisão a base de um domínio visual previamente estabelecido ligado aos gestos executados, facilitando, assim, uma maior harmonia do movimento. Tal movimento é essencial para a escrita.

A experimentação do corpo favorece a independência dos braços em relação aos ombros, as mãos e os dedos. Este processo é fator decisivo para a precisão da coordenação visiomotora para que a escrita ocorra de maneira econômica, sem cansaço, e para que a criança consiga controlar a pressão sobre os dedos (tônus muscular).

Estruturação espacial

Para De Meur e Staes (1984) estruturação espacial é a tomada de consciência de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas. Nessa perspectiva, Oliveira (1997) aborda que

É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as, combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas. Nesta comparação entre os objetos constatamos as características a eles (e as não comuns também). Através de um verdadeiro trabalho mental, selecionamos, comparamos os diferentes objetos, extraímos, agrupamos, classificamos seus fatores comuns e chegamos aos conceitos destes objetos e às categorizações. (OLIVEIRA, 1997, p.74).

Segundo Le Boulch (1986), a orientação espacial não é inata, necessita de elaboração e construção mental que se opera através de seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio. Tal evolução depende da maturação do sistema nervoso para o desenvolvimento das capacidades de percepção e coordenação das múltiplas sensações visuais, táteis, auditivas e cinestésicas.

O desenvolvimento desta função psicomotora possibilitará que a criança desenvolva sua locomoção, pois permitirá que se dirija aos locais ou aos objetos que quer alcançar. Quanto à verbalização, auxiliará na designação dos objetos, um fator importante para a organização da vivência no espaço. Além disso, auxilia na ordenação dos objetos como vestir, comer, brincar, dormir e a obriga a executar gestos diferenciados.

Le Boulch (1986, p. 54) destaca que “todo objeto, desde o momento em que ele é nomeado, faz o papel de organizador do espaço próximo circundante, permitindo construir o espaço que o rodeia”. Desse modo, a percepção dos objetos no espaço necessita de uma boa imagem e domínio corporal, pois seu corpo é usado como ponto de referência e organização dos meios interno e externo.

Quando a criança consegue se orientar em seu meio ambiente, estará mais capacitada a assimilar a orientação espacial no papel. Muitas professoras, preocupadas com o desenvolvimento espacial ligado ao ensino da leitura e escrita, em vez de se preocupar em trabalhar estas noções ao nível de movimentação do corpo, de interiorização das ações, tentam começar esta orientação pelos exercícios gráficos. Isto é um erro, pois as crianças apenas aprendem a imitar e decorar o que é exigido delas, sem que haja qualquer transformação mental significativa. (OLIVEIRA, 1997, p.80).

Orientação temporal

Para Le Boulch (1986), as noções de corpo, espaço e tempo, devem estar intimamente ligadas para o entendimento do movimento humano. O corpo coordena-se, movimenta-se continuamente dentro de um espaço determinado, em função do tempo, em relação a um sistema de referência.

Diante disso, segundo Oliveira (1997), o corpo não existe isolado no espaço e no tempo. É por meio das experiências que a criança vai captando as noções de tempo aos poucos e, concomitantemente, vai ajustando os gestos e movimentos a esta temporalidade e aos espaços exteriores.

A estruturação temporal possibilitará a assimilação de conceitos (velocidade, tempo e distância) que permitirá a criança se movimentar livremente no espaço-tempo e, deste modo, tomar consciência das relações de tempo, bem como trabalhar as noções e relações de ordem, sucessão, duração e alternância entre objetos e ações.

Oliveira (1997) ressalta as possíveis consequências pela falta do desenvolvimento da orientação temporal:

- Não perceber os intervalos de tempo, ocasionando espaços inexistentes entre as palavras. Além disso, misturar fatos por não compreender a temporalidade das frases e textos e espaço existente entre as palavras.
- Confundir a ordenação e sucessão de elementos de uma sílaba por não perceber o que é primeiro e último, antes e depois, distorcendo a sequência gráfica das palavras.
- Falta de padrão rítmico constante, propiciando a movimentação de braços e pernas em intervalos de tempo, causando dificuldades para o desenvolvimento da coordenação motora ampla.
- Dificuldade na organização do tempo, comprometendo a realização de tarefas no tempo determinado, o que prejudica o desenvolvimento e progresso das diversas atividades escolares.

Lateralidade

Segundo Oliveira (1997), a evolução e desenvolvimento da lateralidade ocorrerá mediante as experiências de complexidade crescente com que a criança se defronta.

A autora (idem) destaca que a dominância é funcional, vinculada à própria experiência da criança, ao seu amadurecimento e à elaboração do seu esquema corporal. Essa aprendizagem realiza-se no contato diário com o meio ambiente: uso da colher, do lápis, da tesoura, maçaneta da porta e outras praxias.

A estabilização da lateralidade se faz normalmente entre os 06 e 08 anos, portanto, é arbitrário procurar definir a lateralidade antes dos 05 anos. Com disso, a pedagogia não deve impor a escolha preferencial, ela deve favorecer a escolha feita pela criança.

Para Oliveira (1997), a falta de lateralidade pode causar danos como: perturbações na direção gráfica, comprometimentos na leitura e escrita, má postura, dificuldade na coordenação motora fina, distúrbios na discriminação visual e perturbações afetivas.

Após este breve relato sobre as funções psicomotoras, é importante reforçar que todas ocorrem simultaneamente, ou seja, a interdependência de seus mecanismos gera o desenvolvimento global e permite à criança estimular e aprimorar as habilidades específicas condizentes às características de cada uma delas.

Com o objetivo de organizar os planos de aula, ficou determinado que apenas uma função psicomotora seria escolhida como norteadora da prática pretendida. E mais, cada função seria trabalhada por quatro planos consecutivos. A justificativa para esse tipo de conduta se deu pela necessidade de criação e desenvolvimento dos processos de análise e avaliação da atividade proposta com mais precisão e, ao mesmo tempo, possibilitar que as professoras pudessem treinar seu olhar através do suporte teórico adquirido anteriormente.

A fim de demonstrar como os planos foram construídos, segue modelo preenchido:

Figura 2: Plano de aula

Plano de Aula Psicomotor		
Atividade: Queimada	Ano: 4º	Data: 23/03/15
Função Psicomotora: Estruturação Espacial		
Objetivos:		
C – Promover o desenvolvimento do raciocínio lógico		
P - Propiciar situações em que o aluno possa correr em várias situações, alternando sentido e velocidade em um espaço delimitado		
A - Respeitar às regras		
Justificativa:		

A atividade oferece a possibilidade de aprimorar a capacidade dos alunos em situar-se num espaço determinado e, conseqüentemente, tal ação contribuirá para que possam minimizar as dificuldades em organizar seus números em fileiras, gerando confusão nas definições do que é dezena, centena e milhar.

Avaliação:

A atividade transcorreu com tranquilidade. As crianças já conheciam as regras propostas, o que não evitou conflitos quanto a interpretação e intervenções para que o jogo pudesse continuar.

As crianças conseguiram ficar o tempo todo na área delimitada previamente, apenas quando estavam na barra precisavam ser frequentemente lembradas para não pisar na linha ou invadir para jogar a bola. No entanto, essa situação deveu-se mais ao fato de “querer queimar” do que pela falta de organização espacial.

No desenvolvimento do raciocínio lógico, ainda temos comportamentos muito centrados no individualismo, o que ainda prejudica a capacidade de antecipação e troca de bolas para ações mais eficientes e rápidas.

Fonte: Elaboração própria

A partir desse momento, o programa foi instaurado para que houvesse organização e acompanhamento constante de suas ações que compreendiam desde a confecção dos planos de aula até o processo avaliativo de cada aula ministrada. As aulas do programa psicomotor aconteciam semanalmente em dias e horários fixos na quadra do colégio. Nessas ocasiões, todo o espaço e material necessário eram disponibilizados para a realização das atividades, conforme descritas abaixo:

- O envio dos planos de aula deveria ser feito com no mínimo três dias de antecedência para o coordenador do programa pudesse avaliar e fazer as possíveis correções e/ou observações. Esta comunicação era feita por e-mail e o plano era reenviado para que a professora pudesse realizar a atividade com a função psicomotora, os objetivos traçados e a justificativa sintonizadas.
- O acompanhamento das atividades junto ao coordenador do programa ocorria de quinze em quinze dias. Essa forma de trabalho permitiu que as professoras pudessem construir segurança com a presença do coordenador e, ao mesmo tempo, desenvolver autonomia durante sua ausência.

Após a explanação do funcionamento do programa psicomotor, apresentamos a hipótese desta tese: a instauração de um programa psicomotor com ferramentas e instrumentos bem definidos, suportado por conhecimentos mais específicos e aprofundados sobre a psicomotricidade e o corpo, pode além de aprimorar o trabalho das professoras, provocar mudanças no trabalho docente?

Com o objetivo geral de verificar o potencial formativo de um programa sistematizado de formação continuada na modificação e aprimoramento do trabalho docente, faremos uma incursão por três temas fundamentais: o corpo, a psicomotricidade e a formação continuada a fim de alcançar os objetivos específicos pretendidos:

- Refletir sobre a ressignificação de conceitos e o conhecimento das professoras sobre o corpo e a psicomotricidade a partir da implementação do programa.
- Analisar possíveis contribuições da sistematização de um programa de formação continuada no aprimoramento do trabalho docente.
- Reforçar a escola como espaço propício para construção de conhecimentos e desenvolvimento metodológico.

No capítulo 1, apresentaremos o corpo e sua multidimensionalidade por meio de três concepções que influenciaram fortemente a visão e as concepções acerca do corpo no decorrer da história – a sacralidade, a medicina e a sexualidade. Por meio do diálogo entre o referencial teórico e a análise minuciosa das falas das professoras entrevistadas, será possível uma visão ampla da forma como ocorre a relação entre o corpo e a escola.

No capítulo 2, abordaremos a psicomotricidade – conceito, definições e fundamentos – a fim de traçar um percurso teórico que suporte as ações e planejamentos das aulas propostas no plano psicomotor desenvolvido pelas professoras, bem como discutir a importância e a necessidade de compreensão e instrumentalização da ciência psicomotora através dos respaldos pertinentes de autores como Piaget, Wallon e Ajuriaguerra.

No capítulo 3, apresentaremos um panorama da formação continuada no Brasil e, sobretudo, buscaremos debater a sua importância na construção da profissão docente, bem

como discutir os desafios e caminhos para ações que promovam a instauração de ações cada vez mais estruturadas e concatenadas com as necessidades oriundas da realidade do cotidiano escolar.

No capítulo 4, apresentaremos a metodologia utilizada, o contexto do estudo e os procedimentos de coleta e análise de dados para a realização desta investigação.

No capítulo 5, abordaremos a análise e discussão dos dados através de análise de conteúdo, com Bardin (2015), por meio da categorização mediante as respostas das professoras envolvidas com o programa.

Foram elencada três categorias: *a relação entre a formação inicial e continuada*, destacando suas influências no desenvolvimento de ações que possibilitem a transformação e ressignificação do trabalho docente; *o programa psicomotor e as transformações no cotidiano escolar*, ressaltando as mudanças ocorridas com relação ao conhecimento e aplicação das atividades psicomotoras, bem como a tomada de consciência da relevância desta ciência no desenvolvimento infantil; *o corpo e a escola*, discutindo o potencial da formação continuada para a ressignificação de conceitos e paradigmas a fim de contribuir para uma nova visão acerca do corpo e, conseqüentemente, da psicomotricidade.

Por fim, apresentamos as considerações que finalizam esta tese, destacando a relevância da formação continuada como condição imprescindível para o aprimoramento do trabalho docente, através de instrumentos organizados e ações colaborativas que possam fortalecer a tomada de consciência e a valorização das práticas psicomotoras.

1. O CORPO E SUA MULTIDIMENSIONALIDADE

Corbin (2012) descreve que falar do corpo é falar do que é mais íntimo e particular dos significados e símbolos que perpassam pela intenção, ação e necessidade de expressar o que sentimos, pensamos e desejamos. Um espaço físico, material, visível que pode ser tocado e apreciado, bem como o meio pelo qual existimos.

Um formigamento de existência emerge deste universo sensível: um acúmulo de impressões, de gestos e de produções impondo o alimento, o frio, o odor, as mobilidades ou o mal, em outros tantos quadros “físicos” primários. É este mundo imediato, mundo dos sentidos e dos meios, dos “estados” físicos, que restitui primeiramente uma história do corpo. (CORBIN et al., 2012, p.07).

Visto por cientistas como objeto de estudo, o corpo pode ser manuseado e dissecado com o intuito de colher informações valiosas para que o homem conheça cada vez mais o que lhe é mais pessoal. Medem sua massa, densidade, temperatura e analisam cada movimento. No entanto, a perspectiva anatômica e fisiológica não consegue explicar o corpo das sensações, da subjetividade e sensibilidade, que registra todas as nossas experiências físicas, emocionais e cognitivas e, se apresenta como a prova própria da constituição da vida e da temporalidade.

Corbin (2012, p. 08) diz: “Este é o meu corpo e não posso deixá-lo”. Esta coexistência entre a consciência/inconsciência e corpo permite dizer que o sujeito – o eu – só pode existir encarnado, o que reduz a zero a distância entre ele e seu corpo. No entanto, o inexorável desfecho da vida o define apenas cadáver. Nesse sentido, a antiga tradição filosófica compreende o corpo como “prisão da alma, como um túmulo, o corpo está do lado obscuro da força, da impureza, da opacidade, da decadência e da resistência material”.

Para Corbin (2012), pode-se observar que os discursos que buscam estruturar a união entre corpo e alma não cessam, pois subtende à busca por respostas que possam sedimentar essa relação intrínseca e permanente que constitui a nossa individualidade e, conseqüentemente, nossa sociedade e, aos poucos, impõe a gestão social do corpo. Tal perspectiva, segundo Corbin (2012, p. 8) propõe um equilíbrio entre o interno e o externo, ou seja, carne e mundo, que sob um conjunto de regras sociais e culturais demanda um

“trabalho diário das aparências, as posturas, os modos usuais de olhar, de se comportar, de se mover, compõem a fábrica social do corpo”. De acordo com o autor,

[...] do mundo da lentidão ao mundo da velocidade, do retrato pintado ao retrato fotográfico, dos cuidados individuais à prevenção coletiva, da cozinha à gastronomia, da sexualidade moralizada à sexualidade psicologizada, tantas dinâmicas temporais, tantas visões diferentes do mundo e investimentos diferentes no corpo. Não mais natureza, mas cultura, este testemunho do corpo participa, como lembrou Le Goff ¹, na “ressureição integral do passado. (CORBIN, COURTINE, VIGARELLO, 2012, p.08).

Segundo Tucheran (2004), vivemos um momento de “desterritorialização”, em que a sensação de realidade provoca indagações sobre aquilo que éramos e o que somos agora. Nessa perspectiva, Barbosa (2011, p. 24) coloca que “Surgem então outras questões. Quem somos nós humanos? O que é ser um corpo? O que é ter um corpo? O que é hoje a nossa corporeidade? Que possibilidades são abertas e que experiências nos são possíveis?”.

No decorrer da história, o corpo é visto, estudado e analisado por diversas áreas do conhecimento: antropologia, teologia, sociologia, filosofia, psicologia, medicina e outras. Frente a essa gama de visões e interpretações, assume em sua multidimensionalidade, diversas concepções que confirmam o fascínio do homem por esse universo, lugar de grandes descobertas e mistérios ainda a serem desvendados. Tornou-se divino e pecaminoso, eterno e finito, manifestação e identidade cultural, campo de pesquisa, espaço para entender o passado e projetar o futuro.

Corbin (2012) atenta para a dificuldade encontrada por historiadores diante da incapacidade de mensurar os impulsos a fim de conhecer a evolução das imagens e representações do corpo, bem como o poder atrativo que exerciam e a natureza das emoções. Um dos critérios para buscar dados que permitiram aos historiadores traçar uma lógica mais acessível e palpável é bem conhecida – o corpo do homem e da mulher – que na perspectiva não se baseavam somente nos aspectos anatômicos e fisiológicos, mas também na sua constituição moral e social, que sempre determinaram e enfatizaram particularidades e características em detrimento de outras valorizadas por cada sociedade, criando, dessa maneira, seus próprios padrões de beleza, sensualidade, saúde e postura que referenciam os indivíduos pertencentes àquele grupo específico.

Rosário (2006) reforça que os padrões ou modelos estabelecidos no decorrer do tempo, construíram a história corporal que propiciaram ao homem criar e se adaptar aos mecanismos codificadores de sentido e produção desta história, bem como perceber que as mudanças da noção de corpo se originaram nas transformações discursivas que atendiam aos interesses de diversas esferas como a igreja, a medicina, as relações e hierarquização de gêneros, as peculiaridades ritualísticas específicas e ao Estado. Sobre esse ponto, Daolio (1995, p. 105) aponta que “No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”.

Contudo, se faz necessário uma breve incursão pela história com o intuito de apresentar as inúmeras formas de observar e tratar o corpo, a sexualidade e os gêneros ao longo do tempo, a fim de compreender os sentidos atribuídos ao corpo na contemporaneidade em que o virtual parece sobrepor o real.

Partimos da Grécia antiga, local de idealização e referência da imagem corporal atraente, talhada pelo treinamento permanente e vista como elemento de glorificação e interesse do Estado. Os corpos nus eram expostos e admirados como prova da criatividade divina, exemplo de saúde, capacidade atlética e fertilidade que deveriam ser referenciados, perfumados e motivo de olhares e inveja dos demais mortais. Os gregos entendiam que o aprimoramento físico (o corpo belo) e intelectual (uma mente brilhante) eram condições para atingir a perfeição.

Barbosa, Matos & Costa (2011) relatam que havia diferenciação quanto a exposição dos corpos masculino e feminino. Aos homens era permitido o “bom uso” dos prazeres (bebida, comida, sexo) mediante condutas morais não tão rígidas, bem como andarem nus pelos ginásios e, na cidade, utilizavam vestes mais folgadas com o objetivo de favorecer o equilíbrio térmico.

Segundo Rosário (2006), para as mulheres era obrigatória a utilização de roupas em casa e, na rua, os corpos deveriam ser cobertos. Além disso, as funções femininas estavam relegadas a reprodução e a obediência aos pais e maridos.

Sobre esse ponto, Corbin (2012) nos traz que, para Aristóteles, a mulher era comparada a um vaso designado a receber a semente do homem. No entanto, Hipócrates

disse que nada poderia existir sem a presença do prazer indispensável para a concepção, que só poderia acontecer com o aquecimento dos corpos, que transformaria a parte sutil do sangue em semente e a liberaria em movimentos semelhantes aos da epilepsia.

O modelo hipocrático considerava o orgasmo feminino menor e mais duradouro, como sinal de boa circulação dos humores e, portanto, capaz de receber a semente do homem, que preparava sua mulher para o compensatório êxtase sexual em detrimento do desconforto da gravidez e dos sofrimentos do parto.

Cunha (2004) ressalta que, por meio dessa visão idealizada de imagem corporal, os gregos determinavam as formas de viver em sociedade e os princípios filosóficos que se assentavam na visão como o sentido principal. O que possibilita refletir sobre como a valorização do olhar, da estética e dos modelos a serem copiados e alcançados se mantém com tanta força e influência nos dias atuais.

Foucault (1994) salienta que nos séculos I e II, os filósofos valorizavam a importância do cuidado com o corpo e a alma como forma de alcançar uma vida plena por meio da leitura, meditação, prática disciplinada de atividade física e cuidados rigorosos com a alimentação. Tal cuidado consigo mesmo desencadeou na Grécia e Roma um individualismo alicerçado nos valores e regras que determinavam as condutas pessoais que fortaleciam a independência e a subordinação própria, o que o autor (idem) chamou de *cultura de si*.

Barbosa (2011) relata que a cultura de exposição dos corpos foi apropriada pelos romanos de forma mais pesada, robusta e dramática representada em suas esculturas que tinham em sua arte o ideal de beleza grega, caracterizado pelos imensos monumentos erigidos em homenagem ao seu imperador e os deuses, com os objetivos de culto visual, crença na divindade outorgada e obediência cega. No entanto, enquanto os gregos expunham e celebravam seus corpos a luz do dia, os romanos também viam na força física demonstrada por seus gladiadores a ideia de destino, morte e escuridão. Tais representações corporais influenciaram a construção do pensamento filosófico romano e, por consequência, as acepções corporais instituídas por ele.

Conjuntamente com a exposição e o cuidado pessoal como condições que se constituíam como causa e efeito dessa cultura corporal arraigada na sociedade helenística, a

medicina também avançava em seu conhecimento e prática, a fim de suportar e solucionar as diversas enfermidades e peculiaridades que afligiam o corpo em uma sociedade que tinha na imagem corporal o exemplo de elevação e perfeição.

Vigarello (2012) ressalta que a medicina buscava compreender a saúde e a doença através do modelo humoral. Este método oriundo da filosofia grega, encontrado nos escritos hipocráticos (século V a.C.), se apoiava na imagem e na aparência das substâncias (sangue, bílis, fleuma e a atrabílis, ou bílis negra) que possibilitava aos gregos observar e entender a regularidade das mudanças no ritmo natural da doença no leito do sujeito adoecido, a fim de ajustar o equilíbrio e a cura da enfermidade.

O autor (idem) descreve que o equilíbrio humoral se dava mediante as manifestações físicas exteriores que se constituíam como evidências plausíveis e sugestivas para diagnósticos, já que a medicina da época não dispunha de procedimentos que garantissem acesso direto e independente aos processos subcutâneos.

Nesse período da história, em virtude da inexistência de técnicas de observação e análise intracorpórea, a aparência corporal tinha uma importância fundamental na realização de diagnósticos. A palidez e a frieza gerada pela pessoa afligida pela fleuma ou o caráter colérico resultante de um excesso de fluido biliar, bem como a pele ruborizada nutrida pelo sangue que denotava sua energia e vivacidade, determinavam as análises, ações e conclusões.

Se, por causa de um regime muito rico, por exemplo, o corpo fabricava muito sangue, seguiam-se “perturbações sanguíneas” – ou, segundo uma expressão moderna, a pressão sanguínea subia. Daí o excesso de calor ou a febre. Devia-se, conseqüentemente, sofrer uma hemorragia, ter uma crise, um ataque de apoplexia, ou uma crise cardíaca. Por outro lado, uma falta de sangue ou um sangue de má qualidade significavam uma perda de vitalidade, enquanto que uma perda de sangue devida a ferimentos devia levar a um desmaio ou à morte. (VIGARELLO, 2012, p.445).

Vigarello (2012) revela que o pensamento humoral tinha dentro de suas limitações, procedimentos de análise que permitiam compreender a passagem da saúde para a doença. O corpo saudável dependia de um equilíbrio de forças, em que os fluidos ou humores vitais deveriam coexistir pacificamente, regulando as funções corporais permanentemente. A doença se instaurava quando havia o desequilíbrio de um desses humores que poderiam ser corrigidos com um estilo de vida racional, como também pela medicina ou cirurgia.

Vigarello (2012) atenta para o fato de que essas visões humorais que propunham uma visão mais eclética, aberta e de desenvolvimento entendível, estavam intimamente ligadas a “medicina popular”, através de uma lógica estabelecida por deduções baseadas quase que unicamente pela observação. Em sua prática, o corpo estava no centro das simpatias que associavam o homem ao meio ambiente. De acordo com o autor (2010, p. 447) “A lua influencia as sangrias, a cura das feridas, o peso dos humores; ela regula a menstruação das mulheres, determina o momento do nascimento, talvez até da morte”.

Com isso, o corpo exposto e enaltecido pela sua beleza criativa divina, que almejava transcender a materialidade com o aperfeiçoamento intelectual rumo a plenitude, trazia consigo o desenvolvimento de procedimentos médicos que se pautavam na observação, no olhar e na percepção como formas de comunicação e entendimento/conhecimento de mistérios que se traduziam em sintomas.

Seguindo o percurso histórico, com o surgimento do cristianismo, o corpo ganha uma nova percepção. Passa de expressão de beleza para fonte de pecado. A única religião monoteísta fundamentada na encarnação da divindade anunciada e na redenção do corpo como vitória triunfante sobre o mal, estabeleceu uma relação conflituosa e contraditória com este corpo, que se tornou sob seus dogmas e institucionalização, fonte de pecado e causa principal do distanciamento entre o homem e Deus. Ao contrário do pensamento helenístico, evidenciou a separação entre a alma e o corpo, sobrepondo a força da segunda sobre o primeiro. (BARBOSA, MATOS & COSTA 2011).

Gélis (2012) também aponta para a ambiguidade no discurso cristão sobre o corpo que alterna entre o enobrecimento e o menosprezo. A abordagem negativa do corpo, oriunda das influências de Santo Agostinho, Gregório Magno e de algumas correntes místicas, definia o corpo do pecador como desordem instituída pelo descontrole de suas paixões, contrapondo o corpo harmonioso e equilibrado de Adão e Eva antes da queda, isento de desejos sexuais. “Corpo sem paixões nem pulsões. Justamente antes que o irreparável seja cometido...” (GÉLIS, 2012, p.21). Corroborando a essa ideia, Pellegrini (2012) expõe que

[...] todos os movimentos do corpo são perigos e promessas, advertências divinas e meios de santificação. Eles são uma linhagem em si, a ser lida e a fazer ler, mas cujos códigos padecem hoje, não raras vezes, muito estranhos quando misturam

ou justapõem interioridade religiosa e expressividade corporal. (PELLEGRINI, 2012, p.134).

Pellegrini (2012) aponta para um mundo insuflado de religiosidade cristã, na qual o corpo é tão somente uma morada temporária da alma imortal. Um corpo que envelhece, padece, dói, se sujeita as corrupções, tristemente sexuado, suscetível aos prazeres mundanos que afastam o homem espiritual das estradas virtuosas da divindade. Na melhor das hipóteses, este corpo pode servir como instrumento a serviço da salvação – salvação pessoal e coletiva que se entrelaçam. Ao mesmo tempo, este corpo foi criado a imagem do Criador e no fim dos dias ressuscitará e, por esses motivos, deve ser respeitado e honrado, pois é com este invólucro, este mundo imediato que o homem, criação divina, fará sua experiência humana na Terra.

Corbin (2012) reforça a tensão entre o que é espiritual e o que é carnal que coexistem. Dicotomia estabelecida pela inversa proporcionalidade salvação/condenação, corruptível/incorruptível, pureza/imundice. Nessa lógica, o homem precisa lutar contra a automaticidade da ereção e de outros desejos e prazeres e, para isso, requer domínio próprio, desapego de suas vontades, a fim de expurgar de suas entranhas os pecados do orgulho, lascívia e luxúria diante do acolhimento do Espírito Santo para expulsar o demônio que se aninha no interior deste corpo. No entanto, em outros momentos, este mesmo corpo é escolhido e proclamado como lugar santo e afortunado de milagres que ocorrem sem que as leis da natureza possam explicar, donde a evidência maior da manifestação de Deus se materializa.

Barbosa, Matos & Costa (2011) também confirmam a premissa cristã de que a alma é o alvo primordial da evolução espiritual que deveria subjugar os prazeres e desejos carnis. O corpo, antes compreendido como templo sagrado da habitação do divino, tornou-se prisão da alma. E, nos mil e quinhentos anos seguintes, a partir do decreto de Teodósio extinguindo os jogos olímpicos até a restauração por intermédio do Barão de Coubertin em 1896, o Ocidente construiu a ideia de um corpo carregado de culpa e estigmas por ser feito de carne e sexo e escondeu sua anatomia em detrimento de pudores que lhe roubaram a natureza livre e criadora.

Segundo Gélis (2012), tal relação se torna ainda mais controversa quando se busca evidências da presença de Cristo na Terra, já que os relatos evangelistas não podem

responder a todas as questões, pois todas se baseiam em relíquias que remetem ao corpo açoitado, maltratado, humilhado e morto que se tornou peça fundamental da fé e religião cristã como:

- O *Sudário de Verônica* era uma dessas respostas, considerado uma das relíquias mais famosas de Roma, segundo a tradição cristã, foi utilizado para enxugar o rosto ensanguentado do Redentor e que, instantaneamente, imprimiu sua face no tecido e é utilizada como prova histórica de sua passagem pelo mundo.
- *Santo Sudário*, que serviu para envolver o corpo de Cristo no sepulcro. A peregrinação e a devoção a este artefato de valor inestimável a todos os católicos adquiriram um significado que ultrapassa a veneração como tão somente a mortalha do Salvador, pois transcende a ideia materialista e exorta a meditação sobre sua paixão, morte e sepultura, nas quais o corpo e o espírito do Jesus flagelado foram submetidos a sofrimentos lancinantes.
- *Arma Christi*, instrumentos da paixão que simbolizam o percurso sofrido do Redentor e que remetem aos momentos de humilhação e desprezo foram consideradas armas em sua batalha triunfante contra Satanás. Estas armas, especialmente a cruz, a lança, a coroa de espinhos e os cravos mereciam por parte dos devotos um culto especial afim de recordar constantemente o sofrimento carnal.

E, finalmente, no momento posterior a paixão, se instaura a pedra angular do cristianismo que faria um movimento com alguns poucos seguidores se tornar a religião monoteísta mais praticada no mundo – a ressurreição de Cristo. O corpo, mais uma vez, agora ressurreto se coloca no centro da fé e espiritualidade cristã, mas será recolocado em uma posição inferior, quase que desnecessária para as pretensões daqueles que desejam serem reconhecidos pela santidade mediante a anulação da sua própria existência carnal.

A relação entre o sagrado e o corpo permite refletir não somente sobre as ambiguidades e dicotomias pautadas ora pela fé, ora pela institucionalização humana de dogmas e preceitos que mudaram a relação do homem com seu corpo. Mas, também, perceber que as heranças desse processo ecoam até os dias de hoje e constituem parte importante e atuante na forma como lidamos com o nosso corpo e suas significações.

De acordo com Barbosa, Matos & Costa (2011), na Idade Média, o corpo foi novamente utilizado como instrumento de representação social. Especialmente na sociedade agrária feudal que estabelecia as funções diante de características corporais como altura, peso corporal e cor da pele, justificando o poder da presença corporal sobre a vida cotidiana.

A religião cristã aliada a monarquia europeia, especialmente a francesa e espanhola, aumentou ainda mais o rigor com relação aos valores morais e, conseqüentemente, restringiu fortemente as noções e vivências corporais. O menosprezo e a culpa gerada pela instituição religiosa sobre o corpo pecaminoso e impuro se intensificaram na forma de castigos e execuções públicas.

Barbosa, Matos & Costa (2011) relatam as condenações proferidas pelo Tribunal do Santo Ofício, a Inquisição, oficializada pelo papa Gregório IX, que tinham por objetivo salvar a alma dos hereges. Mais tarde, o papa Inocêncio IV autorizou a tortura e a fogueira como formas de punição. Os corpos eram expostos em praça pública como sinal de poder eclesiástico sobre as condutas de um homem medieval cada vez mais contido em suas emoções e gestos.

Outro exemplo icônico da percepção do corpo na Idade Média foi a “caça às bruxas” em que milhares de mulheres foram mortas acusadas de serem possuídas pelo mal e, conseqüentemente, seduzir os homens e afastá-los do caminho da salvação. Esse domínio maléfico seria realizado através do corpo, por meio da sexualidade feminina propícia ao corruptível, o que a tornava alvo fácil para se tornarem “agentes do demônio”. (BARBOSA, MATOS & COSTA 2011).

Cunha (2004) ressalta que, assim como na Grécia, Roma e com o advento do cristianismo, a Idade Média também apresenta discursos antagônicos com relação ao corpo. Primeiramente, com diretrizes comportamentais extremamente castradoras e passíveis de punições, contrapondo sua literatura, com personagens como o cavaleiro andante, o amor cortês e provençal, que se opunham aos valores especialmente cristãos, convidando o corpo para vivências e experiências libertadoras dotadas de intensidade e artifício. O segundo ponto, trata da mulher perseguida e tolhida pela inquisição e por uma sociedade pautada nos direitos quase que estritamente masculinos e, ao mesmo tempo, nota-se uma ampliação

de seu espaço por meio da exaltação de seu corpo e feminilidade aclamados nas trovas e peças teatrais. Sobre esse ponto, é interessante trazer o que Tucherman (2004, 67) comenta: “Em diferentes épocas e em diferentes sociedades, o amor foi inventado e reinventado, assim como o corpo que o suporta e o experimenta”.

Barbosa, Matos & Costa (2011) relatam que as mudanças com relação ao corpo na Idade Média foram sutis, o que não impediu que houvesse movimentos rumo à crítica e transformações, embora a forte influência cristã insistisse em sufocar o aspecto físico da existência humana em detrimento da ascensão dos valores espirituais.

Em meados do século XV, conforme Pelegrini (2006), inaugurou-se a Era moderna, onde o Renascimento inicia uma nova etapa da humanidade, alicerçada na razão científica como única forma de conhecimento, em função dos avanços e descobertas que impulsionaram as pesquisas e estudos em diversas áreas do conhecimento.

Durante esse momento histórico, Gaya (2005) ressalta a passagem do teocentrismo para o antropocentrismo como um dos momentos transformadores desse período, no qual o homem começou a se preocupar mais com sua liberdade e fez surgir uma nova concepção de corpo amparada pelo conhecimento científico, que agora permitia que o homem pudesse investigar, analisar e descrever suas pesquisas e descobertas.

Rosário (2006) aponta para as artes como uma das maiores representantes da redescoberta do corpo por meio das obras de Leonardo da Vinci, Michelângelo, Caravaggio entre outros, que valorizavam, por meio de suas obras, o pensamento científico e o estudo do corpo.

Com isso, Vigarello (2012) observa que, aos poucos, a ciência moderna foi sendo estruturada a fim de ganhar força para se opor a esses saberes cotidianos já arraigados à cultura e, ainda, merecedores do crédito e confiança de grande parcela da sociedade. Nesse movimento, a observação oriunda da medicina grega, agora, ansiava por dados e respostas suportadas por evidências científicas que almejavam superar o ouvir-dizer, assim como a pesquisa à tradição.

Com a Renascença, os êxitos nas ciências mecânicas, na física e química catalisados pela pujante revolução científica, provocara nos médicos que atuavam nas terras do Islã e

Europa Ocidental o desejo de depurar as antigas doutrinas e descobrir novas verdades. Tal movimento motivou a realização de pesquisas biomédicas totalmente renovadas.

Vigarello (2012) aponta para a necessidade de uma anatomia humana mais sistematizada, pois a medicina científica, que nesse momento se fortalecia, demandava fundamentos anatômicos e fisiológicos que atendessem as novas expectativas e questionamentos. Nesse sentido, as dissecações tornaram-se mais usuais, o que permitia a identificação de lesões médicas provocadas por doenças com mais exatidão e conhecimento.

A obra do médico Vesálio, *De humani corporis fabrica* (Da construção do corpo humano), estabeleceu um novo patamar no processo de dissecação ao estabelecer um ambiente de pesquisa e estudo anatômico baseado na observação que conferiu uma mudança de estratégia intelectual.

Além disso, propiciou a criação de uma cultura e um ambiente que posicionou a anatomia como um dos fundamentos da ciência médica, o que provocou o prestígio cada vez maior pelo conhecimento anatômico e, conseqüentemente, suscitou a busca por dados que reorganizassem o estudo do corpo e seus distúrbios.

Segundo Vigarello, a obra de Vesálio originou a exploração do corpo. A incessante curiosidade humana por destrinchar cada vez mais esse universo repleto de mecanismos interligados e complexos, foram impulsionados pela possibilidade de estudar e entender as diversas estruturas que constituem sua funcionalidade.

Com isso, a anatomia avançou exponencialmente no decorrer dos anos, possibilitando o conhecimento de organizações como o sistema circulatório, respiratório e digestório; as estruturas ósseas e articulares; a eletricidade e a reprodução. Tudo isso impulsionou a invenção de aparelhos e engenhos como as seringas, tubos, foles, válvulas e outros equipamentos especializados no intuito de promover o tratamento e a cura de diversas doenças, além de possibilitar que o homem tivesse um entendimento cada vez mais aprimorado das funções desse corpo, que se apresenta desde a Grécia até os dias atuais, como o início, meio e fim das pesquisas médicas.

Barbosa, Matos & Costa (2011) apontam que como consequência do conhecimento científico, a saúde corporal se tornou ponto importante na agenda social, pois preparava os

indivíduos para a subserviência ao Estado. A prática de atividade física com regras rígidas e disciplinadoras surgiu em um momento em que os sacerdotes, em declínio, propiciaram a redenção do corpo diante do neopaganismo, o que fez emergir a carne ativa e soberana, em resposta ao passado obscuro de um corpo carregado de cicatrizes e culpas. No entanto, o corpo ainda era visto como um objeto a serviço de algo maior que sua própria existência, satisfação própria e individualidade dotada de vontade própria e emoções.

Esse foi um período icônico relativo ao dualismo corpo-mente. O pensamento cartesiano aponta que o homem é formado por duas substâncias: a alma pensante (razão) e o corpo como algo totalmente distinto da alma, no entanto, essa relação não se configurava como uma relação interdependente, mas com a alma ou a razão sobrepujando o físico ao seu serviço.

A esse respeito, Barbosa, Matos & Costa (2011) salientam que o cartesianismo influenciou o pensamento iluminista no século XVIII, que acabou por reforçar a depreciação do físico por meio da negação da vivência sensorial e corporal. Ao mesmo tempo, posicionou esse corpo como algo moldável e explorável para os interesses do Estado em detrimento da maior produtividade, em uma sociedade que passava da atividade essencialmente agrícola para o desenvolvimento da indústria moderna que, posteriormente, provocaria o surgimento do capitalismo. Desse modo, o corpo adentra a Idade Contemporânea.

Nesta lógica de produção capitalista o corpo mostrou-se tanto oprimido, como manipulável. Era percebido como uma “máquina” de acumulo de capital. Deste modo, os movimentos corporais passaram a ser regidos por uma nova forma de poder: o poder disciplinar. Esta nova forma de poder instalou-se nas principais instituições sociais, como nos refere Foucault na sua obra “Microfísica do Poder” (1979/2002), com o objectivo de submeter o corpo, de exercer um controle sobre ele, actuando de forma coerciva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais. Assim, o movimento mecânico – reacções nervosas e fluxo sanguíneo – deu origem a uma compreensão secular do corpo, contestando a antiga noção de que a fonte de energia era a alma. (BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011, p.28).

Hobsbawn (1996) *apud* Pellegrini (2006) relata que a expansão do capitalismo no século XIX desencadeou, por meio do “trabalho em série” nas indústrias, a padronização de gestos e movimentos corporais. Tal homogeneização influenciou outras esferas sociais como a educação corporal para os interesses do trabalho.

Outro ponto fortemente influenciado por esse processo de ressignificação do corpo, segundo Corbin (2012), foi a sexualidade. Por estar intimamente ligada aos avanços e influências da medicina, bem como dos preceitos religiosos e as mudanças sociais que se constituíram no decorrer da história humana, estabeleceu uma relação árdua com progressos vagarosos na busca pela compreensão desse corpo sexuado e o impacto individual e coletivo de suas descobertas.

Corbin (2012) relata que, nesse período, a sexualidade era assunto restrito, evitado no seio das famílias dotadas de preceitos morais e religiosos que não se dispunham a falar sobre algo considerado inapropriado, alheio ao que é tão íntimo, e que deveria ser reprimido em seus impulsos.

A satisfação solitária, a homossexualidade, então designada sob os termos de comportamento antinatural, a histeria feminina, alimentam, com efeito, um discurso inexaurível em afinidade com a multidão de procedimentos correspondentes. Ele submete o corpo a uma insaciável vontade de saber que, ao mesmo tempo, estimula o desejo e assegura seu controle de acordo com uma sutil tecnologia de poder. (CORBIN, 2012, p.181).

Essa forma de compreensão da sexualidade do século XIX demonstra a influência direta das infundáveis pesquisas médicas, dos escritos que ditavam as normas de comportamento, das estatísticas morais, dos folhetos diversos que tratavam da masturbação, puberdade feminina, casamentos prósperos, natalidade, doenças venéreas e atentado aos bons costumes. Essa imensa carga de informações, aliada a própria noção de civilização, fazia o papel de antagonista da livre satisfação do desejo e suscitava o domínio próprio como sacrifício inevitável e necessário.

Corbin (2012, p. 182) relata que, a partir de 1840, a França se esforçou para substituir as “distrações juvenis espontâneas”, por atividades recreativas denominadas racionais e, nesse sentido, promovia as atividades esportivas. Por sua vez, na Inglaterra é fundada uma *Sociedade para repressão do vício* por conta da masturbação - associações como esta foram criadas em toda a Europa Ocidental.

Corbin (2012) aponta que, já no final do século XVIII e início do século XIX, a nova biologia começou a questionar temas como a importância do orgasmo feminino, ao mesmo tempo que a ciência médica já não o considerava útil à concepção e à geração, por se tratar de uma sensação forte pertencente a região periférica da fisiologia humana.

Para Corbin (2012), tal posicionamento contestou cada vez mais a homologia estrutural e fisiológica proposta pelo médico e filósofo romano Galeno e, conseqüentemente, gerou contrastes em outros campos como o corpo e a alma, o aspecto físico e mental que delinearão uma nova representação da feminilidade. O gozo da mulher sob o olhar médico, por não ser necessário, tornou-se perigoso, pois suas manifestações epilépticas que beiravam a histeria, indicavam o risco de uma liberação de forças terrenas, obscuras.

O macho, ativo e forte, é macho em certos momentos. A mulher é mulher em cada instante da sua vida. Tudo, nela, evoca seu sexo. Portanto, é necessário lhe garantir uma educação particular. [...]. Esta divisão acredita-se, deve ordenar todas as relações sociais, sobremaneira o discurso e o jogo amoroso. A mulher descobre o desejo quando focaliza em seus sentimentos sobre um indivíduo. O homem pode ser invadido por uma necessidade de mulher que uma parceira casual poderá satisfazer. Esta diferença radical nas modalidades do desejo fundamenta o duplo padrão da moral. (CORBIN, 2012, p.187).

Segundo Corbin (2012), as diferenças entre homens e mulheres, baseadas na divergência dos papéis, são fruto dos avanços da civilização, em especial, na biologia, que progressivamente salientou a subordinação feminina. Os cientistas incansavelmente exploraram as diferenças anatômicas entre os sexos, além de provarem que a ovulação ocorria independentemente do coito e a fecundação. O ovário, que antes era a essência da feminilidade, se desfez da sua representatividade mediante a ideia de que o orgasmo era dispensável para procriar, aniquilando de uma vez por todas a fisiologia do prazer.

Sob essa ótica, foi estruturado, nesse período, o pensamento sobre a sexualidade, alicerçado pela hierarquização de costumes, deveres e direitos baseados no gênero e que atribuía ao homem o poder de escolher e decidir suas experiências, enquanto a mulher era educada para satisfazer os prazeres do parceiro. Além disso, de acordo com Rosário (2006), o pujante desenvolvimento industrial que adestrava os corpos em prol da produção cada vez mais eficiente e lucrativa, colocava novamente o corpo a serviço da razão e da sociedade, delimitando sua importância e configurando a saúde como um bem coletivo.

Paim e Strey (2004) destacam que a o progresso propiciado pela evolução da sociedade industrial desencadeou um significativo desenvolvimento técnico-científico acerca dos estudos sobre o corpo. Enquanto o proletariado vivenciava o mecanicismo do

cotidiano das fábricas, a elite burguesa gozava dos avanços como o aumento da expectativa de vida, o surgimento dos meios de transporte e comunicação mais rápidos e eficientes.

No início do século XX, o conhecimento adquirido pela ciência estabeleceu novas experiências para as relações corporais, bem como suas formas de interação e realização de atividades físicas suportadas pela preocupação na formação de indivíduos mais ativos, com destaque para a liberdade do corpo.

No entanto, Barbosa, Matos & Costa (2011) destacam a padronização da beleza intensificada pela produção industrial em larga escala, que atingia as pessoas por meio da comunicação de massa que não mais se restringiam somente à pintura e ao desenho, mas através da fotografia, do cinema e da televisão que ditavam as formas, expressões e condutas corporais.

Courtine (2012, p. 07) diz que “o século XX inventou teoricamente o corpo”. Com Freud, que decifrou a histeria de conversão, iniciou-se a primeira etapa que abriu caminhos para outras questões como a inconsciência que se expressa através do corpo e, posteriormente, as somatizações. Isso fez com que a imagem corporal fosse levada em conta na formação do sujeito, do que viria a ser o “eu-pele”.

O desdobramento desses estudos possibilitou a segunda etapa, a qual o matemático e filósofo alemão Edmund Husserl atribuiu ao corpo a ideia de “berço original” de toda significação. Com grande força na França, seus trabalhos influenciaram fortemente desde a fenomenologia ao existencialismo, bem como à concepção elaborada pelo filósofo fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty, que descreveu o corpo como “encarnação da consciência”.

Em uma terceira etapa, conforme aborda Courtine (2012), Marcel Mauss, sociólogo e antropólogo francês, formulou o conceito de “técnica corporal” para explicar as maneiras como o homem usufrui do seu corpo em cada sociedade. Tal análise possibilita até os dias de hoje, uma reflexão profunda e complexa sob a perspectiva histórica e antropológica desta relação. Nas palavras de Courtine (2012, p. 08): “E assim aconteceu que o corpo foi ligado ao inconsciente, amarrado ao sujeito e inserido nas formas sociais de cultura”.

Segundo Sohn (2012), o século XX instaurou um novo momento do corpo sexuado, dando início a um processo de onipresença visual de importância tanto médica quanto

mediática, onde os discursos sobre sexualidade se tornaram públicos e reconfiguraram o direito ao prazer mais uma vez na história.

Sobre isso, Sohn (2012) ressalta que o recuo do pudor corporal no período entre-guerras, superou tradições seculares e arraigadas nos códigos morais e religiosos cristãos. Os discursos demonstravam uma revolução sem precedentes no que tange a sexualidade, pois a “liberdade de costumes” propiciou a liberação da palavra e gestos, bem como o rompimento com a moral conjugal inscrita na época. Além disso, evocou a luta pelo direito ao prazer sob a bandeira do repúdio às violências sexuais e à sexualidade imposta. Vale lembrar que, até poucas décadas atrás, a normatização de comportamentos, sobretudo das mulheres e crianças, tinha um tom e objetivos moralizantes e de contenção de ânimos.

Sohn (2012) relata a evolução da linguagem anatômica que de forma precisa, científica e assexuada introduziu termos como vagina, pênis, ejaculação e orgasmo, estabelecendo uma nova etapa que possibilitou a nomeação de maneira distanciada de órgãos e gestos. Esse progresso foi muito bem recebido pelas mulheres pela neutralidade estabelecida, resultando no fato de que as normas proibitivas lançadas pela igreja e a medicina perderam força e caíram em desuso, promovendo definitivamente a separação entre sexualidade e reprodução.

Frente a isso, o autor (idem) nos traz que, no decorrer do século XX, os desdobramentos dessa ruptura possibilitaram a eclosão e a discussão de temas diversos que até então se mantinham encobertos em nome da discrição e normas estabelecidas pelo clero e ciências médicas. O direito ao prazer redefiniu a agenda e colocou em pauta a infidelidade, a pílula anticoncepcional, a homossexualidade, o divórcio, o estupro, a rejeição à violência sexual e as doenças sexualmente transmissíveis.

Diante de temas tão importantes e diversos, Sohn (2012) enfatiza o corpo como portador de valores carregados de gestos e significados que possibilitou o diálogo entre as dimensões afetivas e o envolvimento sexual. Isso representou um salto tanto na construção da sexualidade individual e coletiva, especialmente para as mulheres que tiveram a oportunidade de experimentar o protagonismo, quanto a busca pelo prazer e o direito ao controle da fecundidade, mesmo com a insistente tentativa de dominação masculina, que independente do tempo histórico, avança disfarçada sob a bandeira da liberdade sexual.

Assim, a nova relação estabelecida entre a medicina e a sexualidade já apontava para mudanças significativas na percepção médica sobre o corpo. Nesse sentido, as ciências médicas avançavam exponencialmente em diversas áreas e especialidades.

Segundo Moulin (2012), a medicina do século XX se vangloria dos êxitos sobre as doenças, no entanto, o que houve foi mais um desmanche das enfermidades em meio a tantas especialidades médicas do que suas eliminações.

De acordo com Moulin (2012), um fator preponderante que sustenta a ideia de que o século XX foi vitorioso com relação às doenças, se deve ao fato de ter conseguido frear as epidemias que assolaram a vida humana em tempos passados, o que nos diferenciou dos nossos ancestrais. Tal declínio, que se iniciou a partir de 1895, especialmente nos países europeus, deveu-se não tão somente as duas descobertas de Louis Pasteur, a vacina antirrábica e a soroterapia antidiftérica – o que os franceses denominaram revolução pausteriana – mas ao progresso e respeito pela antisepsia e, posteriormente, pela assepsia em cirurgias, além da melhoria do sistema de coleta de lixo e dos sistemas de esgotos e distribuição de água potável.

Com isso, o homem avançou seus estudos acerca do corpo e criou novas vacinas, ao mesmo tempo que ditou novos mandamentos e dados que impactaram e ainda o fazem quanto ao estilo de vida, a higiene alimentar e fomenta novos tratamentos e amplia a vigilância clínica e biológica.

Desse modo, a medicina do século XX influenciou de forma muito mais incisiva a vida humana. Aliada às novas tecnologias, uniu o corpo às máquinas, tanto na compensação da falência de funções isoladas ou para o tratamento de fases mais complexas, como para promover uma convivência menos árdua com a doença, com o propósito de não apenas garantir longevidade, mas qualidade de vida.

Moulin (2012) apresenta a ideia contemporânea de que a necessidade da produção constante provocou a ideia de estar sempre apto para as atividades cotidianas sob qualquer circunstância, o que instaurou a prática de medicalização no intuito de abreviar a recuperação e não danificar as defesas do organismo. Desse modo, os médicos começaram a indicar procedimentos mais agressivos para que o paciente não padecesse em demasia e voltasse o quanto antes para a escola e para o trabalho.

Moulin (2012) confirma tal realidade na frase do filósofo Jean-Claude Beaune (1995, p.6): “Não se sabe mais estar doente”. A raridade da experiência de doenças na infância, como a coqueluche ou a catapora, prevenidas pela vacinação sistemática e obrigatória, diminuía sensivelmente a presença das mães nas cabeceiras das camas de seus filhos e limitava ou retardava a história individual e afetiva provocada por essas ocasiões.

Moulin (2012) observa que se no século XVIII a palavra-chave era a felicidade, no século XIX, a liberdade, e no, século XX, a saúde. Nesse período, em 1949, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a saúde como um direito do homem e uma preocupação universal. Com isso, a autora (2012, p. 18) ressalta que a definição de saúde estabelecida pela OMS aborda um estado de bem-estar físico, mental e social, o que ultrapassa a esfera puramente médica e “a saúde passou a ser a verdade e também a utopia do corpo, aposta da ordem social e de uma ordem internacional futura, mais equitativa e mais justa, no conjunto do mundo”.

Tanto quanto pela diluição da enfermidade no espaço indefinido dos corpos, a modernidade se caracteriza pela solidão dos indivíduos, forçados a enfrentar aquilo que não sabem mais nomear, a doença e a potencialidade de morte que se encerra. Os antropólogos constataram isto, integrando a doença sob uma nova rubricam a infelicidade, estabelecendo padrões para uma comparação das culturas sob esse registro ampliado. (MOULIN, 2012, p.21).

Nessa nova lógica imposta por uma ideia de felicidade constante e juventude eterna, surge a medicina preventiva que, independente do seu caráter antecipador, insiste em inquietar e alarmar que podemos ter algo a ser descoberto que pode colocar em risco este estado de saúde equilibrado. Com isso, provoca a necessidade de exames regulares e cada vez mais específicos, que devem ser precipitados em casos de antecedentes familiares.

Aí está situado o paradoxo da grande aventura do corpo no século XX. O exibicionismo da doença não é mais admissível, reduzido pelo ideal de decência. O corpo é o lugar onde a pessoa deve esforçar-se para parecer que vai bem de saúde. (MOULIN, 2012, p.20).

Moulin (2012, p. 20) salienta que o desenvolvimento da medicina preventiva promoveu um “curto-circuito na experiência com a doença”. A partir de agora, a medicina almejava não apenas fazer prognósticos para o curto prazo, mas prescrever o futuro propondo cidadão que preste contas do seu corpo, assim como da alma em tempos passados.

Para Moulin (2012), nos dias de hoje, as mãos dos médicos se confundem e complementam com as novas tecnologias, além de possibilitar ao homem a oportunidade de experimentar e vivenciar situações que pertenciam somente à ficção científica.

Com o avanço da inteligência artificial, baseada em grande parte na analogia entre o cérebro e o computador, a máquina melhora suas performances. Os chips implantados no sistema nervoso talvez consigam fazer os paralíticos andarem. (MOULIN, 2012, p.40).

Uma medicina cada vez mais tecnológica, com diagnósticos e prognósticos cada vez mais precisos, suscita a necessidade da permanência da vitalidade, da juventude e da recusa da finitude. Esse movimento impacta, segundo Ribeiro (2003), o corpo pós-moderno cultuado e carente de glorificação e reconhecimento. Um corpo-máquina que mediante os avanços da ciência e da estética pretendem travar uma batalha exaustiva, porém instigante, contra o tempo.

Barbosa, Matos & Costa (2011) ressaltam o crescimento exponencial de produtos e serviços para atender às demandas de uma sociedade que investe massivamente em seus corpos, com o intuito de obter prazer e posição social frente aos padrões estéticos estabelecidos pela indústria de consumo. Modelos corporais inspirados por determinados referenciais de saúde, magreza e atitude, estimulam pessoas de todas as idades a perseguir os objetivos delineados pela publicidade alucinante e ditatorial do estilo de vida ideal.

Esta lógica mercantil actua com mecanismos semelhantes nas nossas carências mais profundas, como o medo da morte ou da velhice, que poderão ser, aparentemente, combatidos ou amenizados, com produtos e técnicas estéticas. O que se vende é a possibilidade de se permanecer vivo e belo. (BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011, p.29).

A necessidade de se encaixar nos padrões estéticos causa no homem pós-moderno uma crise da própria imagem corporal. Os sintomas desse processo podem ser vistos no aumento das próteses corporais, a criação do ciber-corpo, a engenharia genética e seus mapeamentos e recodificações celulares, a suplementação quase que obrigatória e as técnicas cirúrgicas cada vez mais elaboradas, bem como o aumento no número de academias, spas, salões de beleza, clínicas médicas especializadas em estética, etc. Nesse sentido, o corpo se torna o maior consumidor das indústrias da beleza e da saúde. (BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011).

Courtine (2012) reforça a ideia de um corpo que, nos tempos atuais, é tomado por avanços tecnológicos que permitem a programação da vida, a comercialização de sangue e órgãos, a anulação da fronteira entre o mecânico e o orgânico por meio da multiplicação de implantes, os progressos genéticos que se aproximam da replicação da individualidade. Nesse sentido, o autor (2012, p. 12) indaga: “Meu corpo será sempre meu corpo?”.

Novaes (2006) nota que os discursos - científico, tecnológico, publicitário, médico, estético - reorganizam o espectro da vivência corporal e provocam alterações nas dimensões expressivas e simbólicas da corporeidade, gerando uma crise da imagem corporal produzida pela pressão acachapante dos modelos estabelecidos e, conseqüentemente, crises dos fundamentos da cultura contemporânea e do próprio do ser humano.

Novaes (2006) ainda ressalta que os cuidados com o corpo nesse contexto pós-moderno têm por objetivo atender às demandas, julgamentos e expectativas da sociedade e, conseqüentemente, ser aceito e reconhecido pelo esforço e determinação como caminhos para o sucesso e a conquista de pertencer ao modelo preestabelecido.

De facto, enquanto no capitalismo de produção o corpo entrava no mercado como força de trabalho, como força a ser domada e preservada, já actualmente, assiste-se a um capitalismo de *superprodução*, onde o problema é consumir o que se produz em excesso comparativamente às necessidades – o corpo entra no mercado com capacidade de consumir e ser consumido. (BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011, p.29).

Rosário (2006) destaca a dificuldade de estabelecer e de elaborar considerações acerca do corpo pós-moderno, pois este se constrói na atualidade. Por esse motivo, não é definitivo dizer que a concepção que se delineia é uma representação de um tempo passado, ou se há uma nova configuração sendo arquitetada com o hedonismo corrosivo que constrói o corpo como projeto pessoal, flexível e adaptável aos desejos do indivíduo.

É notória a divisão do corpo no decorrer da história. De um lado, a matéria representada pelo físico, do outro, a esfera abstrata, a alma. No entanto, segundo Rosário (2006), na pós-modernidade, o corpo é a própria fragmentação e adquire sentido próprio. Cada músculo, cada parte deste corpo, torna-se alvo da publicidade e das clínicas médicas para possíveis intervenções com o intuito de trazer a felicidade e a satisfação que poderá ser estampada e vista por todos.

A autora (idem) ainda ressalta que, na pós-modernidade, a busca pela autonomia em vários segmentos da sociedade – político, social, estético – tem se tornando cada vez mais forte e se dissipa com velocidade em diversas sociedades ao redor do mundo. Desse modo, os indivíduos assumem suas escolhas e identidades em contraposição aos padrões a serem seguidos, entretanto, a autonomia corporal está intimamente ligada às cadeias de produção e grupos de referência, o que denota a dificuldade de se desvincular de padrões estéticos e vestuários.

Assim, parece ter havido uma radical mudança de referência, passando de uma identidade firme, estável, centrada, totalizável e constante proposta do homem moderno, para uma nova relação conosco mesmo, com o mundo e com os outros, que se manifesta numa identidade frágil, instável, mutante processual e inconstante à qual corresponde a um corpo fragmentado. Pode-se dizer que o corpo pós-moderno não se desvincula da modernidade, mas é capaz de recriar, inovar, fazer rupturas. (BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011, p.31).

Paim e Strey (2004) ressaltam que, na pós-modernidade, o corpo ocidental não busca aceitação definitiva de sua condição genética, de características tão somente naturais e herdadas, mas almeja construir e reconstruir esse corpo na tentativa de encontrar uma verdade sobre si mesmo, que a sociedade não lhe consegue proporcionar. Assim, com o enfraquecimento dos principais meios de construção de identidade (família, religião, política, trabalho), o indivíduo tem se apropriado cada vez mais do corpo como expressão do eu.

Barbosa, Matos & Costa (2011) destacam que, conjuntamente com todas as situações e consequências desta relação do corpo com o capitalismo de *superprodução* que cria e recria formas e situações que reforçam o corpo mutável do século XXI, percebe-se a aproximação cada vez mais presente e cotidiana entre o corpo e a tecnologia. Seja por meio de novos equipamentos de mapeamento corporal, biometrias, próteses biomecânicas conectadas ao sistema nervoso central até os futuristas ciborgues – organismos híbridos cujas funções fisiológicas são realizadas por máquinas.

Nesse panorama, Ribeiro (2003) aponta dois lados do desenvolvimento tecnológico. O primeiro refere-se à diminuição da utilização dos recursos musculares em detrimento de mecanismos técnicos que se utilizam do termo “facilitar a vida”, que permeiam o cotidiano, como as escadas e passarelas rolantes, elevadores, controles para todos os tipos de aparelhos domésticos e outras facilidades que estão contribuindo para que a nossa

existência perca progressivamente sua base corporal como gênese da relação com o mundo e as coisas. O segundo lado refere-se ao aumento significativo da sobrevivência e da expectativa de vida diante das nanotecnologias que permitem ao homem visualizar, compreender e desenvolver métodos e máquinas capazes de aferir e tratar o corpo na sua especificidade como jamais imaginada na história da humanidade.

Barbosa, Matos & Costa (2011) destacam que a relação corpo-máquina suscita questões sobre a preponderância de um sobre o outro, ou seja, quem está no controle? E, desse modo, observa-se a possível situação recorrente no passado em que o corpo é remetido ao mecanicismo e ao dualismo.

É a prisão da alma em Platão, um relógio em Descartes, uma tábua rasa em Lock. No entanto, em nenhuma época, como na actual, filósofos, cientistas e artistas anunciam com tanta convicção a obsolência do corpo humano. É o pós-humanismo, corrente do pensamento que não relega apenas o corpo a um segundo plano, mas anuncia a sua substituição por máquinas inteligentes. (BARBOSA, MATOS & COSTA, 2011, p.32).

Novamente, a história mostra que o corpo, assim como a vida, vai sendo redefinido mediante processos culturais, sociais e políticos. Tal redefinição do corpo se dá, como vimos, desde tempos remotos, seja no passado helênico, em que a plenitude era alcançada pela simbiose corpo perfeito/mente brilhante; na Idade Média, com a força conjunta do cristianismo; na monarquia, que relegou o corpo a uma posição inferior de entrave para as pretensões divinas; na modernidade, com seus avanços científicos que retificaram o dualismo cartesiano e construíram bases sólidas para os avanços das ciências médicas; na Era Contemporânea, com as discussões acerca da sexualidade e a utilização do corpo como objeto a serviço da produção e do capitalismo; e na pós-modernidade com a força midiática e as novas tecnologias que provocam novas ideias, discussões e caminhos a serem desvendados nesse percurso repleto de descobertas e desafios.

Após esse breve histórico sobre a história do corpo, é necessário discutir a relação da escola com o corpo, bem como estabelecer e constituir seu lugar no cotidiano de um espaço permeado por crianças que, segundo Freire (1997), tem como marca registrada a intensidade da atividade motora como expressão do que pensam, sentem e compreendem o mundo à sua volta.

1.1. O corpo e a escola

Probst e Kraemer (2012) atentam para a importância de situar o corpo da criança na escola como algo fundamental para que ocorra o desenvolvimento das diversas aprendizagens. No entanto, muitas vezes, com a burocracia escolar, há o enquadramento do corpo, bem como dos comportamentos condizentes com o modelo de conduta que conferem reconhecimento e aceitação pela comunidade escolar, como aborda Freire (1997):

Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta. (FREIRE, 1997, p.12).

Probst e Kraemer (2012) destacam que o modelo de escola atual tem suas bases no passado, bem como as práticas pedagógicas que foram sendo construídas e impostas gradativamente, sendo inscritas e naturalizadas na vida das pessoas.

Ariès (1981) relata que, na Idade Média, a criança era vista como um miniadulto e não havia nenhuma preocupação com a sua educação. Essa visão mudaria na Renascença com o surgimento do conceito de criança. Com isso, a ideia do miniadulto foi substituída por um indivíduo com características e necessidades próprias. Nesse mesmo período, iniciou-se o movimento de preocupação com a educação do corpo na escola, ou seja, surgiram manuais pedagógicos com o intuito de difundir e consolidar os processos sociais aliados à pedagogia, como instrumentos de normatização de costumes e gestos considerados próprios à boa educação das crianças.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância, uma espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, a ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1981, p.11).

Para Nóbrega (2005), na Renascença, o corpo assume um papel significativo nas pedagogias ocidentais. Em seus tratados e manuais, os gestos, o vestuário, os modos de andar, olhar, de dormir, jogar, denotavam não tão somente gestos precisos e virtuosos, mas a expressão do homem interior e seus valores. No entanto, nas palavras do autor (2005, p.

603), “o corpo e o movimento, embora valorizados no processo educativo, ainda são considerados acessórios na formação do ser humano”.

Nóbrega (2005) destaca que, no Iluminismo, a pedagogia de Rousseau apresentou uma educação socializada frente a uma liberdade bem orientada com exercícios inteligentes de sentidos que fizeram surgir o sujeito, as intenções e o domínio racional do corpo. Tal proposta foi apropriada e exercida por Pestalozzi através de uma pedagogia afetiva, baseada no domínio das paixões e no incentivo à autonomia infantil por meio do desenvolvimento de métodos de ensino que estimulassem a utilização de objetos e a solução de problemas. Nesse período, o jogo foi um elemento significativo na educação das crianças, especialmente no aprendizado de regras de convívio social.

Percebemos que o sensível está posto na filosofia moderna e no ideário pedagógico do Iluminismo, mas assume, com relação ao conhecimento, um papel inferior ou acessório. As paixões estão relacionadas aos sentidos, aos desejos e às necessidades do corpo. Já a ideia de civilização se relaciona ao princípio de dominar a natureza, sendo o corpo humano também natureza, elemento da *physis*, o princípio civilizador aplica-se aos processos corporais, à materialidade do corpo. (NÓBREGA, 2005, p.603).

Nota-se que a educação do corpo e a utilização de jogos no processo educativo da época apontavam indubitavelmente para um avanço na participação do corpo, no entanto, o corpo e o movimento, embora valorizados no processo educativo, ainda eram considerados acessórios na formação do ser humano, apêndice para o desenvolvimento dos demais aspectos como a cognição e as habilidades sociais.

Foucault (2007) ressalta o modelo industrial produtivo, caracterizado por traços do ideário mecanicista corporal, que delineou a noção de “corpo-máquina” dos séculos XVII e XVIII, além de influenciar os discursos e práticas em diversas instituições (hospitais, exército, fábricas, manicômios, etc.) e, sobretudo, a escola, por estar intimamente ligada ao todo da sociedade e aos valores por ela constituídos.

Foucault (2007) também aponta para essas instituições como locais de criação de “corpos dóceis”, pois, nesse período, o corpo passou a ser visto como fonte de riqueza diante de sua utilização para a produção nas mais diversas funções sociais do trabalho e da indústria. Para o autor (*idem*), a ideia de “corpo-máquina” como um organismo que funciona perfeitamente e que pode ser treinado, tornou-se uma referência conceitual em que

o corpo orgânico com seus órgãos, músculos, tendões e nervos foram comparados às engrenagens, sistemas hidráulicos e elétricos das máquinas.

César (2007) salienta que o “corpo máquina” não substitui o corpo como *locus* da vida, no entanto, o adestramento e a utilização do corpo frente à extorsão de suas forças, o aprimoramento de suas aptidões, bem como a utilização da docilidade, são uma prática eficiente para o controle eficaz do sistema econômico. Nesse sentido, a escola desde o século XIX, conjuntamente com suas práticas pedagógicas, se constitui como espaço para a modulação do corpo.

Para Gonçalves e De Azevedo (2007), a relação dialética entre a escola e a sociedade propicia que as marcas da cultura e do sistema dominante sejam inscritas e absorvidas pelas práticas escolares. Com isso, as formas de controle aliadas à manutenção das estruturas de poder, são reiterados pela escola mediante o disciplinamento dos corpos preparados para a continuidade do modelo vigente.

[...] as práticas escolares tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consistem na supervalorização das operações cognitivas e no distanciamento do corpo, pretendendo não somente discipliná-lo, mas obscurecer seus sentimentos, ideias, lembranças e até mesmo anulá-lo. Acreditamos que seriam esses os significados tradicionais frequentemente atribuídos e incorporados pela escola em sua dinâmica ao corpo. (GONÇALVES e De AZEVEDO, 2007, s/p, 2007).

Gonçalves (2007) confirma que a escola não está imune às influências e interferências de modelos de outras instituições em seu interior. A escola e a sociedade formam um organismo interdependente, em que as ações e reações provocadas reverberam em suas singularidades. Com isso, o corpo na escola carrega as inscrições e preceitos construídos no passado, bem como refletem a forma como os agentes envolvidos com o processo educacional compreendem e lidam com os comportamentos e movimentos corporais.

A organização dos currículos e a adoção de tendências pedagógicas refletem o discurso escolar sobre o corpo da criança, que objetiva colocá-lo em conformidade com os anseios sociais projetados sobre a ação docente. (PROBST & KRAEMER, 2012, p.512).

Foucault (2007) relata que o exercício de vigilância e disciplina sobre os corpos no cotidiano escolar acontece de forma habitual, mecânica. As obrigações, limitações e proibições recaem sobre as ações corporais e fortalecem as condutas aceitáveis. Contudo,

Probst e Kraemer (2012) percebem que mesmo depois de Foucault (2007) apresentar estudos sobre a temática, a escola ainda continua a exercer o papel controlador e regulador sobre o corpo como dispositivo necessário para o processo educativo.

Sobre isso, Garcia (2002) aponta que os corpos das crianças na escola são silenciados através de práticas unilaterais e coercitivas, que posicionam cada qual em um espaço delimitado por uma cadeira e uma mesa, impedidos de se movimentar pela sala e até de ir ao banheiro, o que muitas vezes só é permitido em horários estabelecidos arbitrariamente. Tal constatação é confirmada por Probst e Kraemer (2012) que analisam o caráter normatizador da instituição escolar sob o ponto de vista arquitetônico e estrutural, o qual tem os objetivos de propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também o adestramento nos diversos espaços através da submissão ritualística dos corpos.

Gonçalves (2007) confirma que a aprendizagem de conteúdos escolares ocorre sem a participação do corpo, pois os métodos de ensino utilizados levam os corpos a imobilidade das cadeiras enfileiradas, o que acarreta na transmissão de conhecimentos de forma fragmentada, abstrata e sem significado. Sobre esse ponto, Foucault (2007) nos traz que:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. [...] (FOUCAULT, 2007, p.126).

Probst e Kraemer (2012) ressaltam que os saberes e cientificidade adquirida no decorrer da história pela medicina, psiquiatria, psicologia e, atualmente, a psicopedagogia aliada às necessidades econômicas e influências culturais, sequestram os corpos das crianças com a premissa de que o modelo estabelecido proporcionará maior rendimento acadêmico, exercendo sobre eles uma ação política com consequências longas e profundas.

Tais consequências são abordadas por Silva e Weiss (2004) em sua crítica ao modelo de aprendizagem centrado na imobilidade corporal. Os autores (idem) apontam que um ambiente cerceador como este favorece a submissão, a passividade e a falta de

criatividade. Os autores destacam que a ação corporal é um instrumento rico e facilitador dos processos de interação inter e intrapessoal, do confronto e discussão de ideias para o desenvolvimento do raciocínio lógico, do aprimoramento a percepção e reconhecimento das diferenças em todos os âmbitos (intelectual, motor, emocional) e, mesmo assim, é substituída por atividades individualizadas e padronizadas que impossibilitam a participação do corpo na construção do conhecimento.

No entanto, Kohan (2008) afirma que é possível pensar em práticas corporais que possibilitem ao corpo expressar as suas verdades, contrapondo a ideia de embutir no corpo as verdades construídas fora dele. Nesse sentido, o corpo na escola pode ser ressignificado sob a perspectiva do desejo próprio, dos movimentos espontâneos e criadores que expressam a construção da individualidade, a compreensão e transformação da sociedade em que está inserido, além de possibilitar a ampliação da visão de mundo.

Daolio (1995) reitera a relação intrínseca entre corpo, sociedade e cultura, pois é através de seu corpo que o homem se apropria dos valores, normas e costumes sociais, em um processo de incorporação de um conjunto de expressões e gestos, que extrapolam visões estritamente intelectualizadas ou biológicas.

Consequentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a Educação Física faz parte delas –, sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social. (DAOLIO, 1995, p.42).

Probst e Kraemer (2012, p. 517) destacam que diante dessa relação simbiótica entre o corpo e o meio ambiente mediada pela cultura, o indivíduo age no meio em que vive através do seu corpo e, por meio do movimento e das interações estabelecidas pela ação corporal intencional, a escola pode oferecer a possibilidade de “se sentir o mundo e ser sentido”.

Nessa perspectiva, Arroyo (2000) atenta para a necessidade de recuperar o corpo como elemento fundamental para a formação humana. Segundo Freitas (1999), o corpo integra tudo que o homem é e pode manifestar no mundo: espírito, alma e corpo, além de implicar na inserção do corpo em um mundo repleto de significados e símbolos. Ao mesmo tempo, estabelece relações com outros corpos expressivos que desencadeiam toda a ação

criadora, bem como possibilita que as vivências desse corpo não sejam o início e o fim, mas o elo ou o caminho pelo qual a vida se perpetua.

Com isso, Arroyo (2000) destaca que é preciso que o corpo seja reposicionado no processo educativo como elemento construtor da nossa identidade e da totalidade da nossa cultura. Para isso, o autor (idem) aponta para a exigência de criatividade por parte de todos os profissionais envolvidos com o intuito de preencher a lacuna lamentável da nossa pedagogia que ainda opta pela dualidade cartesiana e, ao mesmo tempo, desconhece a corporeidade e sua relevância para a inserção do corpo nas atividades escolares.

Corroborando com essas ideias, Neto et al. (2004) denota que, embora os professores reconheçam a importância do movimento e do corpo no processo escolar, estes têm dificuldades em organizar atividades que atendam a noção de corporeidade, ou seja, romper com a fragmentação do indivíduo e propor ações que atendam à concepção holística e interdependente entre o corpo e a mente é algo complexo, pois demanda conhecimento, envolvimento de toda a equipe pedagógica, ruptura de paradigmas, além de novos métodos e práticas.

Silva e Weiss (2004) ressaltam a necessidade da formação continuada não apenas para preencher deficiências da formação inicial, no que tange o planejamento e aplicação de atividades prioritariamente corporais, mas que possibilite a compreensão e transformação do trabalho pedagógico, de forma que a educação corporal seja realizada em parceria com as necessidades e anseios da criança ou grupo de crianças. Dessa forma, a educação corporal favorece a evolução neuropsicomotora e, conseqüentemente, sua adaptação ao mundo dos objetos, como também ao mundo dos outros.

Segundo Vayer (1986), é preciso, antes de mais nada, reconhecer o corpo como primeiro objeto sentido pelas crianças, sendo ele o meio pelo qual elas agem, conhecem e se relacionam com o mundo. Desse modo, o esquema corporal é o núcleo fundamental no qual todas as sensações, percepções e ações se desenvolvem, se enriquecem e se organizam para estruturar e constituir a personalidade.

Podemos afirmar que o corpo e a ação corporal são a base de toda a atividade diferenciada e que a educação corporal, que se convencionou chamar psicomotricidade, deve constituir o denominador comum de todas as atividades mediadas pelo adulto, principalmente das que visam favorecer a organização do ego, a presença dialética no mundo, como a relação e a comunicação com o mundo dos outros. A educação corporal e a dinâmica interacional da qual se

desprende determinam as grandes linhas de uma dinâmica educativa facilitando o desenvolvimento da personalidade e conduzindo a criança à autonomia da conduta. (NETO et al., 2004, p.80).

Nesse contexto, para Nóbrega (2005), outro ponto fundamental para a valorização do corpo na escola é compreender que este não se trata de um instrumento, uma via de acesso para a aprendizagem de conteúdo ou objeto de programas de promoção de saúde e lazer. O corpo, reconhecidamente, auxilia nesses processos, no entanto, sua participação não deve limitar-se ao antagonismo de temas considerados principais e mais importantes. Esse mecanismo tende a minimizar e restringir o significado de “ter e ser um corpo” e, conseqüentemente, não possibilita a superação da instrumentalização e o reconhecimento da relevância da ação corporal para o desenvolvimento global da criança.

Diante do panorama apresentado, observa-se duas situações que permanecem na agenda cotidiana das escolas. A primeira diz respeito à relação conflituosa entre a escola e o corpo. Um espaço ocupado essencialmente por indivíduos que têm como uma de suas principais características a intensa movimentação corporal, mas que são tolhidos do exercício pleno de seus corpos em detrimento das normas sociais e culturais estabelecidas, que se fortalecem em uma rotina de atividades que sobrepõe – assim como em diversos momentos da história - a visão hierárquica da mente sobre o físico. Desta forma, o reforço da visão cartesiana, dualística e fragmentada do indivíduo se perpetua nas práticas escolares e, conseqüentemente, nas demais esferas da vida social. A segunda refere-se aos diversos estudiosos que incansavelmente buscam investigar, analisar e inserir o corpo na escola sob a perspectiva de sua globalidade, com o propósito de fortalecer a ideia de que os padrões de ser e viver são bem mais flexíveis que os padrões normatizadores da ação corporal das instituições. Isso significa que promover a inserção genuína do corpo nos processos escolares é permitir que haja uma relação mais harmoniosa, prazerosa e significativa da criança com a escola.

2. PSICOMOTRICIDADE

Com o intuito de refletir com mais profundidade sobre a necessidade de ressignificação da relação corpo e mente na escola, serão apresentados os estudos ligados à psicomotricidade que têm sido tema de inúmeras pesquisas, contribuindo para a elaboração de métodos e práticas que visam o desenvolvimento integral das crianças, além de propiciar um novo olhar sobre o corpo e sua relevância no contexto educacional.

Primeiramente, é fundamental responder a seguinte pergunta: o que é psicomotricidade?

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1999) define:

É a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionado ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Para Fonseca (1983, p. 18), psicomotricidade “é a evolução das relações recíprocas, incessantes e permanentes dos fatores neurofisiológicos, psicológicos e sociais que intervêm na integração, elaboração e relação do movimento humano”. Nessa mesma linha, Costallat (1983, p.29) define como “a ciência da educação, que enfoca a unidade indivisível do homem, educando o movimento ao mesmo tempo em que põe em jogo as funções intelectivas”. Ainda, Le Boulch (1992, p. 31) aponta que a psicomotricidade é a “ciência que assegura o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, ajudando a sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano”.

Observa-se, nas definições, a relação intrínseca entre o corpo e a mente sob a perspectiva de que as duas instâncias não operam em uma ordem hierárquica e cartesiana, pelo contrário, se estabelece uma concepção em que as experiências vividas pelo indivíduo são frutos de um movimento organizado e integrado, cuja ação é resultante de sua individualidade, linguagem e socialização, conforme nos aponta Almeida (2009).

Segundo Fonseca (2004), a perspectiva psicomotora tem por finalidade associar o ato ao pensamento, o gesto a palavra e as emoções aos símbolos e conceitos. Nesse sentido, Costa (2007, p. 25) aponta que “a psicomotricidade como área do conhecimento vem

adquirindo uma relação técnico-prática que valoriza a unidade em detrimento da dualidade, do reducionismo e do separatismo”.

Para Costa (2007), a visão cartesiana reforçada em diversos períodos históricos, além de contribuir fortemente para a fragmentação da individualidade, propiciou a sustentação teórica para os princípios sociais, políticos e educacionais desde a Grécia até os dias atuais. No entanto, houve um momento, especificamente no século XIX, em que o corpo despertou interesse de diversos seguimentos da ciência, entre elas a Neurologia e a Neuropsicologia.

A autora (idem) ressalta que os estudos desenvolvidos sob a perspectiva neurológica foram as primeiras tentativas de elaboração teórica de forma sistemática e experimental com o intuito de compreender o funcionamento do cérebro. Posteriormente, a Psicologia e a Psicanálise também se debruçaram sobre o corpo a fim de mapear e entender a evolução da inteligência e suas perturbações.

Segundo Costa (2007), em 1909, o neuropsiquiatra Dupré buscou explicar os sintomas das perturbações estudadas pela Neurologia bem como sua localização cerebral. Seus estudos demonstraram que existia uma relação estreita entre os distúrbios psicológicos e as anomalias motrizes, o que o levou, em 1920, a formular o termo psicomotricidade.

Em concordância com Dupré, Fonseca (1988) declara:

Defendemos, através da nossa concepção psicopedagógica, a inseparabilidade do movimento e da vida mental (do ato ao pensamento), estruturas que representam o resultado das experiências adquiridas, traduzidas numa evolução progressiva da inteligência, só possível por uma motricidade cada vez mais organizada e consciencializada (FONSECA, 1988, p.35).

Costa (2007) salienta que, no início, a psicomotricidade tinha seus estudos voltados para a patologia. A preocupação em aprofundar os conhecimentos voltados para o campo de desenvolvimento partiu de Wallon, Piaget e Ajuriaguerra. Em seus trabalhos, há um cuidado especial e específico com uma educação psicomotora de base, nos quais enfatizam a relação dialética entre as determinantes biológicas e culturais na construção do motor (corpo), da mente (emoção) e da inteligência.

A partir disso, a psicomotricidade começou a delimitar áreas mais específicas de abordagem técnica, a fim de serem aplicadas na prática psicomotora dentro de uma abordagem reeducativa, com o propósito de estimular nas crianças suas funções

psicomotoras (esquema corporal, coordenação motora ampla e fina, orientação espaço-temporal, lateralidade e equilíbrio) que foram contrariadas e/ou negligenciadas em função do dualismo mente/corpo.

Costa (2007) destaca que, posteriormente, os estudos ultrapassaram o foco estritamente reeducativo e redimensionaram a psicomotricidade e suas contribuições para a instância educativa, pois os estudos anteriores demonstravam a necessidade de intervenções que buscassem não apenas corrigir distorções e compreender os reflexos corporais de determinadas anomalias, mas também de propiciar desde os primeiros momentos da vida, o despertar da corporeidade e descoberta do corpo como instância primária para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

2.1. As contribuições de Jean Piaget

Fonseca (2008) destaca que Piaget já atentava para a necessidade de estimulação das crianças adequadamente em cada fase de desenvolvimento, com a finalidade de assumirem sua corporeidade, tendo o corpo como instrumento mediador entre o meio e o objeto através de estímulos e experiências compatíveis.

Para Piaget *apud* Fonseca (2008) a inteligência é uma adaptação biológica e, ao mesmo tempo, resultante de experiências sociais de um organismo complexo com um sistema cognitivo muito ativo com a capacidade de selecionar e interpretar a informação, construindo simultaneamente o seu conhecimento.

Por meio das vivências através da ação, portanto, da motricidade, o indivíduo desenvolve a capacidade de integração e incorporação do mundo exterior e o transforma gradativamente. Esse processo se desenvolve primeiramente por meio da assimilação e, posteriormente, da acomodação ao mundo interior. Com isso, ao transformar o mundo exterior, o indivíduo transforma seu mundo interior. Fonseca (2008) nos traz que:

Para Piaget (1964a, 1965a, 1972) não se trata de uma cópia de informação como ela se apresenta aos sentidos, mas mais de uma reconstrução e reinterpretação desta, para que integre em um enquadramento mental preexistente. A mente, na sua perspectiva, nunca copia o envolvimento, aceitando-o de forma passiva ou preestabelecida, nem o ignora, criando uma concepção mental privada ou autista. Pelo contrário, a mente constrói estruturas de conhecimento, captando dados

externos e interpretando-os, transformando-os de forma autodirigida. (FONSECA, 2008, p.77).

Nesse sentido, há um processo composto de dois componentes inseparáveis e indivisíveis – a assimilação e a acomodação, duas faces da mesma moeda, intrinsicamente unidas e responsáveis pela interação com o mundo exterior mediante uma adaptação biológica.

A assimilação possibilita ao indivíduo interpretar o mundo exterior (objetos, situações, eventos, etc.) com o que já conhece e adquiriu em termos do que mentalmente pode dispor para lidar com tais dados. Logo, esta sugere um processo de adaptação dos estímulos externos às estruturas mentais internas do indivíduo.

Por outro lado, a acomodação possibilita o ajustamento do conhecimento em resposta às características do objeto ou de uma situação qualquer, respeitando suas propriedades e relações objetivas e concretas. Ou seja, por intermédio da acomodação, o indivíduo adquire a noção estrutural dos atributos da informação, o que possibilita desencadear respostas adaptativas. Então, a acomodação sugere um processo complementar de adaptar as estruturas mentais à estrutura dos mesmos estímulos.

Fonseca (2008) descreve a relação permanente entre os dois processos dinâmicos e complementares que possibilitam à criança se adaptar e desenvolver suas aprendizagens. Por um lado, a assimilação está mais relacionada à integração multissensorial, ao mesmo tempo, a acomodação está enfocada na elaboração motora. Desse modo, a criança estabelece a relação com o mundo exterior através das percepções (assimilação) e ação (acomodação), organizando sua corporeidade pela motricidade e, conseqüentemente, transformando sua inteligência prática e sensório-motora em inteligência reflexiva e gnósica.

Para La Taille (1992), a funcionalidade do modelo assimilação-acomodação reforça a relação sujeito conhecedor e objeto a conhecer, para a qual se faz necessário o exercício do raciocínio, pois necessita de processo interno de reflexão. Tal processo complexo engloba o entrelaçamento de fatores que são complementares, tais como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e, sobretudo, a equilíbrio do organismo ao meio.

Segundo Fonseca (2008), é a partir da motricidade que assentam e emergem todos os mecanismos cognitivos, pois esta é o meio e instrumento que facilita todas as formas de expressão verbal e não-verbal (grafo e oromotricidade *versus* macro e micromotricidade), tornando-se suporte fundamental para a conceitualização e imaginação, o que corrobora a afirmação piagetiana da constante dimensão motora do comportamento humano como elemento constituinte e operacional do desenvolvimento da inteligência. Sobre isso, conforme nos aponta Oliveira (2010):

Piaget (1987), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensório-motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem. O desenvolvimento se constrói, paulatinamente; é uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua, de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. O equilíbrio, para ele, significa uma compensação, uma atividade, uma resposta do sujeito frente as perturbações exteriores ou interiores. (OLIVEIRA, 2010, p.31).

As mudanças resultantes das contínuas atividades que propiciam um processo dialético decorrente das assimilações e adaptações, são a consequência lógica da repetição do funcionamento cognitivo. É esse processo, lento, gradual e integrado que gera os diferentes tipos de pensamento da criança, a organização e a construção intelectual, desde o período sensório-motor até o período formal.

Para Piaget *apud* Fonseca (2008), a inteligência verbal ou reflexiva está apoiada sob a inteligência sensório-motora que se sustenta pelas ações e associações sucessivas e contínuas da criança, o que a possibilita se organizar e recombinar os movimentos como formas de integração e transformação do meio. Dessa forma, o movimento intencional, a ação criadora, torna-se um elemento de compreensão prática que compreende a prática como forma de aperfeiçoamento de condutas e, concomitantemente, é instrumento da experiência humana que aprimora e otimiza a assimilação do mundo exterior.

Outro ponto importante na teoria piagetiana é o destaque da motricidade na formação da imagem mental (representação imagética). A introjeção (assimilação) e a projeção (acomodação) do mundo são reflexos do movimento integrado e da experiência vivida. Portanto, a inteligência é ação e interação, a qual transforma o objeto e o real, modificando-os por meio de processos sensório-motores que antecedem a linguagem frente a imagem interiorizada.

Fonseca (2008) destaca que é por meio da motricidade integrada que a criança é capaz de produzir uma imagem e uma representação de suas ações e interações, ou seja, a passagem do objeto real para o objeto mental se dá pela manipulação, que produz um sentido dinâmico e uma relação dialética entre motricidade e imagem. Tal lógica piagetiana provoca e conduz a uma reinterpretação da motricidade e da ludicidade em qualquer tipo de atividade da criança, seja ela verbal ou não verbal, simbólica ou não simbólica, no âmbito escolar ou clínico.

Sem um componente corporal e cinestésico de qualquer tipo de aprendizagem, as redes neuronais múltiplas que suportam seus enagramas (a sua memória específica) têm mais dificuldade para se fixar ou conservar e, conseqüentemente, são mais difíceis de rechamar ou de recuperar para serem mobilizadas para a organização de respostas adaptativas. (FONSECA, 2008, p.80).

Piaget *apud* Fonseca (2008) reitera que o controle cinestésico, cada vez mais ajustado, aliado à intencionalidade crescente, são produtos da constante interação estabelecida entre a criança e o mundo. Com isso, percebe-se uma evolução significativa dos detalhes sensório-motores, espaciais e temporais da ação, propiciando a congruência multissensorial que se subdivide em vários componentes (auditivo, visual, tátil, cinestésico, olfativo, vestibular, proprioceptivo, etc.), gerando o processo de construção da representação interna, que permite prever as suas conseqüências.

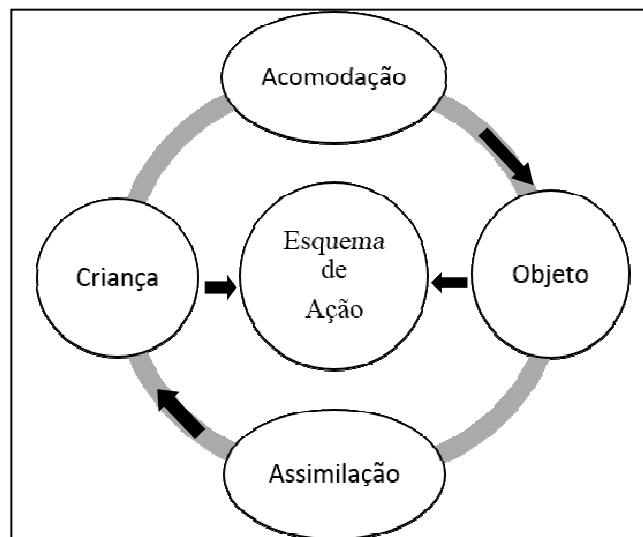
Dantas (1992) reforça a ideia de que a interiorização das imagens mentais são as primeiras estruturas operacionais da linguagem e da reflexão, oportunizadas justamente pelas atividades sensório-motoras mediante a integração das experiências. Vale ressaltar que, na perspectiva piagetiana, operação significa um conjunto de coordenações caracterizadas pela lógica e intencionalidade de movimentos significativos.

Segundo Fonseca (2008), a coordenação e intencionalidade mais aprimorada implica em uma estruturação lógica da inteligência da criança. A partir de agora, as lacunas e descoordenações iniciais são preenchidas pelo aperfeiçoamento das operações, isto é, através da fase operacional que a criança começa a compreender o que está “fazendo” e porque está “fazendo”. Isto se dá por intermédio da ação consciencializada, pois no período sensório motor, os primeiros movimentos são quase inconscientes.

A passagem dos elementos do inconsciente para o plano consciente determina a tomada de consciência da ação, o que significa que os objetos assimilados e integrados à

estrutura mental da criança permitem que a inteligência da criança se desenvolva. Porém, tanto o real quanto o objeto não são apenas pensados, mas também manipulados e sentidos, independentemente do real e dos objetos existirem para além da criança. Conforme nos explica Fonseca (2008, p. 83), “A inteligência é, portanto, a reconstrução do real e dos objetos pelo pensamento, que, pode-se dizer, se apoia nos esquemas de ação. Pensar, é antes de mais nada, agir”.

Figura 4: Esquemas de ação



Fonte: FONSECA (2008, p.83)

Fonseca (2008) afirma que, sob a ótica piagetiana, a inteligência é uma atividade orgânica que se desenvolve a partir da motricidade. São os esquemas sensório-motores organizados e estruturados pelas percepções que elaboram as imagens e reconstróem as representações, o que reforça a ideia de processo contínuo e consequente entre os processos sensório e perceptivo-motores e o desenvolvimento mental. São as adaptações dinâmicas e plásticas que promovem o equilíbrio progressivo frente a situações novas, inéditas e progressivas, o que exerce efeito provocativo sob a inteligência, a qual caberá (re)criar, (re)organizar as adaptações a um mundo exterior às mudanças.

No entanto, para que haja novas adaptações e reelaborações é imprescindível que as experiências anteriores sejam conservadas e retidas para que a criança tenha a possibilidade

de transformar seus comportamentos e, portanto aprender. Dessa forma, a cada estágio, os processos de estabilização se estruturam e oferecem suporte para novas experiências, o que é demasiadamente relevante para o processo de aprendizagem.

No caso de aprendizagens escolares ditas verbais: ler, escrever, contar (e, para mim, também pensar), a transformação deverá assentar em aprendizagens já conservadas e consolidadas, ditas não-verbais – psicomotricidade, desenho, jogo, canto, dança, música, etc. –, a partir das quais a introdução de novos elementos e variáveis permitirá, então, novas adaptações integradas e, conseqüentemente, novas aprendizagens. A não-observação de tais requisitos piagetianos tende a gerar dificuldades e transtornos. (FONSECA, 2008, p.85).

Fonseca (2008) atenta para o fato de que a aprendizagem, sob esta perspectiva, consiste em um mecanismo de relacionamentos e combinações de esquemas sensório-motores existentes. No entanto, não basta apenas compreender os resultados das experiências anteriores, mas organizá-los em uma estrutura lógico-matemática que, com suas equilibrações e reorganizações, farão emergir novas propriedades.

Com isso, a aprendizagem pode ser considerada função dos instrumentos lógicos que a criança e o jovem tem à disposição através das interações com o meio ambiente. As ações exercidas repetidamente sobre determinado objeto oferecem uma quantidade de coordenações, ou experiências lógico-matemáticas, permitindo a abstração de suas propriedades. Mas para isso, é preciso que haja ação sobre o objeto, pois para Piaget, a experimentação é a única forma de aprendizagem.

Segundo Fonseca (2008), novamente a motricidade surge como meio e agente notável que faz parte e influencia todos os níveis da evolução e no desenvolvimento das funções cognitivas, traduzindo-se não somente na percepção e elaboração dos esquemas sensório-motores, mas também na imagem mental e nos níveis das operações cognitivas. Tal relação posiciona a motricidade como elemento indispensável a construção da imaginação e conceitualização, além de confirmar a dimensão motora do ser humano como unidade básica da inteligência.

Tal confirmação é comungada por Costa (2007) que considera a Psicologia Genética sob a perspectiva piagetiana de grande importância para a evolução dos estudos sobre a psicomotricidade, pois o corpo passa a ser considerado elemento construtor da inteligência humana por intermédio de suas ações e interferências sobre o mundo exterior.

Na teoria piagetiana, o mundo exterior, os objetos e os outros devem primeiramente ser experimentados e manipulados para, depois, serem conhecidos, compreendidos e integrados e, nesse processo, cabe a inteligência coordenar a motricidade a fim de acomodá-la ao real, para conhecê-lo e transformá-lo. Nesse sentido, a inteligência é a evolução e a adaptação permanente a situações novas e imprevisíveis em que a produção dialética de assimilação (percepção) e acomodação (ação) estabelece equilíbrios que se rompem e promovem novas adaptações e impulsionam o desenvolvimento.

É este o mesmo princípio que deve ser transferido para as aprendizagens escolares ou extraescolares. Para aprender a ler, a escrever, a contar e a pensar, a criança deve experimentar e realizar ações e interações múltiplas com os sistemas proprioceptivos, vestibulares, tátil-cinestésico visuais e auditivos. Terá primeiro que agir sobre e com eles, para posteriormente poder vir a assimilá-los e acomodá-los gnósica e praxicamente, isto é, mentalmente. (FONSECA, 2008, p.99).

Contudo, as contribuições de Piaget para a psicomotricidade não podem ser negligenciadas. As bases psicobiológicas que formulam os conceitos de assimilação, acomodação e adaptação, reforçam o sentido de homeostase fisiológica descrita como o equilíbrio dos processos cognitivos que acontecem invariavelmente por meio da motricidade e do pensamento, ou seja, da ação que desencadeia a inteligência reflexiva.

Segundo Fonseca (2008), a obra piagetiana demonstra que as capacidades sensório-motoras do ser humano se desenvolveram ao ponto de atingir níveis em que é possível obter e conservar dados de informação concreta, real, imaginada e simbólica. Tais capacidades ultrapassaram os limites do corpo, do espaço e tempo, tornaram-se independentes de suas necessidades orgânicas, ou seja, tornaram-se capacidades psicomotoras, pois são criativas e transformadoras da própria natureza.

2.2. Contribuições de Henry Wallon

Outro estudioso e um dos pioneiros nos estudos da psicomotricidade foi o médico, filósofo, psicólogo e político francês Henry Wallon, que se preocupou com a relação psicomotora, afeto, emoção e inteligência. Em 1925, Wallon *apud* Dantas (1992) apresentou o movimento, a afetividade e a inteligência como elementos constituintes da tríade como referência constante para buscar compreender a construção do mundo, do Eu,

da personalidade e do homem enquanto ser biológico e social. Para Wallon, o movimento não é puramente um deslocamento no espaço, uma contração muscular, mas tem significado de uma relação afetiva com o mundo.

Oliveira (2010) reitera o pioneirismo de Wallon nos estudos sobre a psicomotricidade. Para ele, existe uma evolução tônica e corporal denominada diálogo corporal que precede a comunicação verbal. Esse diálogo é a gênese psicomotora que possibilita que a agitação orgânica e a hipertonicidade global, características de um meio desorganizado e difuso, deem lugar ao movimento reflexivo, intencional, como meio de expressão e pensamento intimamente ligados à esfera afetiva e que são, portanto, o escape das emoções vividas.

Segundo Wallon *apud* Fonseca (2008), no início da vida, os movimentos da criança são sincréticos, elementares, gestos de sobrevivência que já se caracterizam pela expressão tônica e emocional com o intuito de se ajustar ao meio ambiente.

Segundo Wallon (1937, 1950, 1969, 1970a) entre o indivíduo e o seu meio há uma unidade indivisível. Não há separação possível entre o indivíduo e o meio ambiente (sociedade, ecossistemas), isto é, não há oposição entre o desenvolvimento psicobiológico e as condições sociais que o justificam e o motivam. (FONSECA, 2008, p.15).

Fonseca (2008) destaca que, na perspectiva walloniana, a sociedade é como uma “necessidade orgânica” para o homem, que determina seu desenvolvimento e, portanto, a sua inteligência. Desse modo, todo o conhecimento adquirido é considerado um patrimônio extrabiológico adquirido no meio em que está inserido, ou seja, a maturação biológica, bem como o desenvolvimento social (sociogênese), são condições um do outro.

Outra característica especial na teoria walloniana ressaltada por Fonseca (2008) é a importância que a motricidade ocupa em seus estudos, classificando o desenvolvimento motor como precursor das demais áreas que compõe o indivíduo e primeiro instrumento do psiquismo. Para Wallon *apud* Fonseca (2008, p. 15) as necessidades neurovegetativas que expressam as sensações de bem ou mal-estar são realizadas por essa motricidade que contém em si uma “dimensão afetiva e interativa que se traduz em uma comunicação somática não verbal muito complexa, muito antes da linguagem verbal propriamente dita”.

Dantas (1992) reforça a motricidade como grande eixo da teoria walloniana, pois o estudioso não consegue dissociá-lo do conjunto do funcionamento da pessoa, a ponto de

estabelecer o termo “motricidade” como sinônimo de “psicomotor”. Nesse sentido, a psicogênese da motricidade se confunde com a psicogênese da pessoa, bem como a patologia do movimento com a patologia da personalidade.

Fonseca (2008) apresenta, sob a ótica walloniana, a motricidade dotada de uma dimensão psíquica, uma totalidade motora afetiva e cognitiva que se apresenta em termos evolutivos sob três formas essenciais:

Deslocamentos passivos ou exógenos

Nesse estágio, o bebê expressa suas interações baseado na motricidade dos indivíduos que o rodeiam, especialmente na mãe. Por não conseguir assegurar a si próprio uma motricidade adaptativa autônoma, já que a hipotonicidade é característica especialmente dos músculos da coluna vertebral e cabeça – o que condiciona toda a motricidade – o mesmo se torna objeto de deslocamento passivo e exógeno.

Por isso, Wallon *apud* Fonseca (2008) designa essa etapa por simbiose fisiológica, a qual a dependência social do bebê está diretamente relacionada a sobrevivência, já que não apresenta um repertório mínimo que atenda às próprias necessidades biológicas básicas. Para isso, ele se comunica por impulso de desconforto, irritabilidade, impotência, etc., justamente pela incapacidade de produzir ações que o satisfaçam.

A simbiose fisiológica oriunda da condição maturacional da criança possibilita uma simbiose afetiva segura em que os adultos propiciam a satisfação eficaz e imediata ao desconforto, o que gera o fortalecimento dos aspectos relacional e emocional mediante a intimidade estabelecida nos cuidados cotidianos. Tal mediatização humanizada entre o biológico e o social é a gênese do desenvolvimento psíquico do bebê. De acordo com Fonseca (2008, p. 16) “Muito antes de possuir uma motricidade autônoma, o bebê humano revela uma motricidade relacional, um diálogo tônico vincutivo e um contágio emocional que contrastam com uma inaptidão total”.

Portanto, a teoria walloniana apresenta a natureza social da motricidade, pois esta surge das interações sociais, nas quais o sistema nervoso da criança é processado, provocado e detonado. Através desse movimento, seu acabamento e formação

interindividual é sustentado pelas relações e correlações entre a ação e a sua representação mental. Deste modo, o movimento sob a ótica walloniana, é resultado de uma rede de processos cognitivos, de imagens e simbolizações que são ação e representação simultaneamente, motricidade e psiquismo.

Parece-me oportuno recordar aqui que o ser humano é o único ser da natureza cuja motricidade (atividade) se encontra a serviço da representação, da inteligência, do pensamento e do grupo social que o envolve e, por isso, o desenvolve. Por esse fato sublime e transcendente, é o único ser vivo que se pode considerar psicomotor. (FONSECA, 2008, p.41).

Nesse processo evolutivo, desencadeado pelas interações dinâmicas com os adultos, a criança conquista maturação tônica e neurológica, o que provocará mudanças significativas entre os três e seis meses em que sairá da posição deitada para à posição de sentado. Logo após esse momento, entre os seis e nove meses, a quadrupedia, a reptação, o rolar e o equilíbrio sustentado passam a fazer parte de seu repertório. E, finalmente, por volta dos quinze meses, a postura bípede é integralizada, o que representa não apenas a apropriação da marcha, mas a apropriação muito mais efetiva do mundo interior e exterior, o que sob a perspectiva walloniana, é de suma importância para a evolução da personalidade da criança.

Deslocamentos ativos ou autógenos

A partir da evolução dos deslocamentos exógenos caracterizados pela intensa relação de dependência social e, ao mesmo tempo, de conquista do mundo exterior através da marcha e do equilíbrio cada vez mais sustentado, os deslocamentos autógenos surgem como respostas naturais do aprimoramento neurológico desencadeado pelos múltiplos estímulos oferecidos e experienciados.

Nessa etapa, a integração e a produção de posturas e movimentos são frequentes e uma resposta eficaz de uma interação com o mundo e os objetos que se caracteriza pela representação. Isso se dá pelo aperfeiçoamento do processo sensorial perceptivo que, nesse momento, estabelece a conexão efetiva de suas terminações nervosas com os sensores pélvicos, articulares, tendinosos, musculares, que antes estavam estritamente ligados às vísceras.

É na aprendizagem das competências e subcompetências de equilíbrio e locomoção (macromotricidade) e de preensão (micromotricidade) que se provoca a maturação do sistema nervoso. Inacabado no nascimento, o sistema nervoso vai preparando a eclosão do psiquismo, pela e através da motricidade, consubstanciando uma dupla descoberta, a do corpo somático, de onde surgirá o eu, e a do corpo relacional, de onde surgirá o não-eu (Wallon, 1947, 1963b, 1970). (FONSECA, 2008, p.17).

Dessa maneira, a motricidade passa de ação incoerente, pouco integrada e controlada a uma motricidade estruturada por uma modulação tônica, proprioceptiva e postural organizada neuroevolutivamente. Esse diálogo tônico e corporal possibilita que a mãe ou os adultos experientes, fortaleçam a confiança mútua sobre o desenvolvimento da criança, ou seja, os aspectos motor e afetivo-relacional propiciam a autossuficiência infantil nas diversas atividades cotidianas.

Deslocamentos práticos

Também denominado deslocamentos dos segmentos corporais, os deslocamentos práticos apresentam um diálogo mais diferenciado entre o indivíduo e o meio, por meio de gestos e mímicas de interação que demonstram respostas de corpo inteiro. Tal evolução permite a concretização dos primeiros hábitos sociais, bem como as funções (co)construtivas e (co)criadoras de coordenações e aprendizagens psicomotoras.

Fonseca (2008) ressalta que nessa etapa, a criança utiliza seus telerreceptores auditivos e visuais com objetivo muito mais específico e consciente de exploração, de descoberta do mundo exterior, e não do mundo interior. Embora ocorra de forma incipiente, os deslocamentos locomotores e preensores da mão propiciam à criança uma nova concepção de si mesmo e da realidade.

No entanto, Fonseca (2008) salienta que, sob a ótica walloniana, a relação entre a motricidade e o meio depende de uma integração de reações denominadas: sistemas interoceptivos, proprioceptivos e exteroceptivos.

Figura 5: Sistemas Interoceptivos

Sistemas Interoceptivos			
Subentendem os mecanismos filogenéticos de sobrevivência prefigurando a memória da espécie humana.	O bebê mantém-se durante meses sem acesso à atividade de relação. A ação foca-se nos centros da vida vegetativa (circulação, respiração, nutrição, sono, conforto, etc.).	Contraste entre a perfeição da motilidade visceral (sucção, deglutição, respiração, etc.) e a agitação irregular de membros, período buco-anal, dialética entre fome e saciedade, expressão de desejos e necessidades.	O bebê vem ao mundo com competências de interação (diálogo tônico + imprinting + vinculação), contágio emocional vs. dependência e inaptidão total.

Fonte: (FONSECA, 2008, p.19)

Figura 6: Sistemas Proprioceptivos

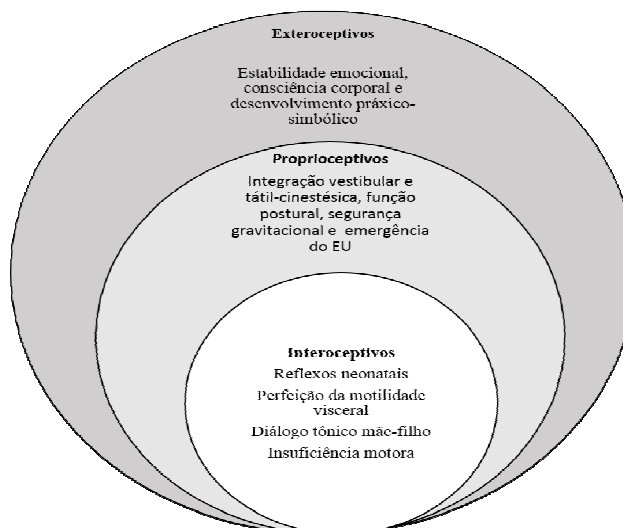
Sistemas Proprioceptivos			
No diálogo tônico, a mãe vai criar um sentimento de confiança, de continuidade, de existência, e de distância EU – não EU.	Da incoerência dos seus gestos à orientação do comportamento motor. A sensibilidade articular e o equilíbrio são atravessados por uma onda tônica e proprioceptiva que caracteriza a relação íntima entre mãe e filho.	Os sentidos vestibular e tátil-cinestésicos assumem a preferência na interação com o mundo exterior, culminando na apropriação da postura bípede e da preensão.	Dos deslocamentos exógenos aos autógenos, da dependência à autonomia, a motricidade como construção do psiquismo.

Fonte: (FONSECA, 2008, p.20)

Figura 7: Sistemas Exteroceptivos

Sistemas Exteroceptivos			
<p>O grau de atenção que a criança exibe, ilustra se o seu cérebro está pronto para sentir ou para concentrar sobre as sensações e as ações.</p>	<p>As aquisições motoras são neurologicamente assumidas, as redes sinápticas e o crescimento axo-dendrítico orienta já a criança para as funções pré-simbólicas.</p>	<p>Os sistemas reagem uns sobre os outros. A sua coexistência produz uma colaboração contínua, uma sequência de modificações mútuas e íntimas.</p>	<p>A somatognosia torna-se o pedestal das interações com os ecossistemas, sem a qual, a integração dos dados exteroceptivos visuais e auditivos pode ser inviável. É a partir do todo gnóstico do corpo que a significação da experiência é integrada no cérebro. Do gesto à palavra.</p>

Fonte: (FONSECA, 2008, p.20)

Figura 8: Sistemas de Integração Psicomotora

Fonte: (FONSECA, 2008, p.21)

Figura 9: Desenvolvimento Psicomotor

Fonte: (FONSECA, 2008, p.18)

Segundo Fonseca (2008), a evolução psicomotora sob a perspectiva walloniana se desenvolve em uma dialética de fatores múltiplos: morfológicos, metabólicos, psicossociais, psicotônicos, psicoemocionais e psicomotores. Este último, o autor (idem) ressalta os seguintes estádios:

Estádio impulsivo (recém-nascido)

Nesse estádio, os movimentos são descargas de energia caracterizado por reações clônicas e tônicas sob a forma de espasmos descoordenados. Entretanto, a ação já é dotada de carga afetiva que alterna entre bem-estar e mal-estar.

Dantas (1992) caracteriza a atividade muscular em duas funções: a cinética ou clônica identificada pelo movimento visível, responsável pela mudança da posição do corpo ou de segmentos no espaço. A segunda função, denominada postural ou tônica, determinada pela manutenção da postura assumida (atitude) e pela mímica, ou seja, o músculo parado.

As atividades do bebê são quase que exclusivamente para suas necessidades de sobrevivência (alimentação, eliminação, sono, afeto, segurança), além de apresentar uma motricidade visceral específica e automática (sucção e preensão). Mas, vale ressaltar que tais reações tônicas já são um dado de consciência (protoconsciência).

A fusão tônico-corporal é a maior característica psíquica do bebê, especialmente com a mãe, pois devido a sua incapacidade de gerir suas necessidades de sobrevivência, o meio social em que está inserido deverá ser capaz de identificar e interpretar seus sinais, bem como prover a satisfação por meio de respostas motoras relacionais.

Com o tempo, a interação criança-meio, mediatizada pela ação intencional dos outros, assume um poder de comunicação original. Ao responder em termos de motricidade afetiva e tônico-emocional às relações do bebê, o adulto acaba por desenvolver um repertório comunicativo de reciprocidade afetiva, pois, ao cuidá-lo, assisti-lo, agarrá-lo, suportá-lo, e manipulá-lo, os seus movimentos acabam por atingir um relevante significado relacional. (FONSECA, 2008, p.22).

Para Fonseca (2008), a atividade relacional e afetiva estabelecida desde os primeiros momentos da vida do bebê é a gênese do eu, pois permitirá que haja o processo de diferenciação baseada em processos corporais, afiliativos, interativos, mímico-gestuais e motores. Com isso, o outro assume o papel de estranho essencial à formação do eu, confirmando a motricidade como elemento determinante para o desenvolvimento social que, vale ressaltar, não se constitui em detrimento das contingências exteriores ou extra-somáticas, mas devido a uma necessidade interior ou intra-somática, ou seja, genética, biológica e neurológica.

A diferenciação corporal estabelecida a partir das interações motoras com os adultos propiciará a formação da consciência individual do bebê diante das suas percepções interoceptivas e proprioceptivas que acompanham as carícias e as formas de pegar e manipular do adulto. Com isso, o bebê, ao ser satisfeito pela motricidade do outro, reagirá hedônica e tonicamente com a sensação de bem-estar, o que dará suporte, posteriormente, para o desenvolvimento da sensibilidade exteroceptiva, de onde emergirão os primeiros sistemas de inibição motora no desenvolvimento psicomotor da criança.

Segundo Fonseca (2008), nesse momento, o nascimento e as realizações da vida psíquica da criança são suportadas pela motricidade através da simbiose entre as sensações intra e extra-somáticas. Com isso, a motricidade passa de uma atividade imprecisa,

dependente e sobrevivente para uma motricidade cada vez mais autônoma, sinérgica e independente. Tal desenvolvimento psicomotor se dá pela transitoriedade de uma simbiose fisiológica para uma simbiose afetiva.

Com isso, Fonseca (2008, p. 24) ressalta que os processos de adaptação, permeados por estados de satisfação e frustração, acabam por construir respostas motoras e estímulos sensoriais por meio de impulsões orgânicas como forma de ação sobre o meio, ou seja, o esboço de consciência e psiquismo se constituem através da “dialética integrada entre os fatores biológicos, viscerais e orgânicos e fatores sociais, afetivos e culturais”.

Estádio tônico-emocional (dos 6 aos 12 meses)

Esse estágio inaugura o movimento significativo, intencional e uma das principais formas de comunicação da vida psíquica do bebê. Os gestos e mímicas corporais denotam suas realizações mentais, ou melhor, a interiorização de sua atividade antes que seja exteriorizada e expressada.

Fonseca (2008) relata que o equilíbrio e a tonicidade aperfeiçoadas permite à criança evoluir da postura deitada à postura sentada, de reptações a locomoções quadrúpedes. Com isso, a criança começa um processo de exploração e experiências que propiciam estímulos diversos para o desenvolvimento global, o que contribui para a realização de gestos mais coordenados, precisos e perfeitos com intencionalidade e significado comunicativo.

O autor (*idem*) apresenta duas características peculiares desse estágio: *primeiro*, a excitação: superior a inibição, demonstra um exagero da função tônica que precede as relações circulares entre motricidade e sensibilidade e, ao mesmo tempo, é sinal da proximidade das primeiras representações mentais permanentes. *A segunda*, a emoção, como o genuíno e quase único desencadeador da ação, funciona como pré-linguagem de interação e significado inter-social e inter-afetivo. Essas duas características são responsáveis pela instalação lenta de uma linguagem emocional, não-verbal e não-simbólica, mas de enorme importância na sociabilidade.

Fonseca (2008) salienta que a afetividade primária gerada de emoções puras, assim como o reconhecimento dos adultos como fonte primordial desta relação afetiva, possibilitará que a motricidade da criança tenha significado e estabeleça vínculos indispensáveis e relevantes ao seu desenvolvimento psicomotor, pois através desta interação relacional dará origem à consciência subjetiva e à individualidade infantil.

Outro ponto fundamental na teoria walloniana é a relação profunda entre a tonicidade e emoção, bem como sua relevância para o desenvolvimento psicomotor nesse estágio. Para Wallon *apud* Fonseca (2008), a tonicidade é a matéria-prima da vida afetiva, pois sua inscrição no corpo da criança é refletida pelas nuances alternadas de hipertonicidade e hipotonicidade advindas dos estímulos e respostas do meio em que está inserida.

Por outras palavras, em Wallon (1930, 1950, 1956, 1963, 1970), aquilo que transforma o fisiológico em psicológico é a tonicidade, daí as suas relações com as emoções, que são, ao mesmo tempo, condutas motoras e condutas sociais nas primeiras modalidades de adaptação, isto é, são primeiro condutas solidárias antes de serem solidárias, co-construídas, antes de serem autoconstruídas. No adulto, como diz Zazzo (1948, 1969, 1975), discípulo de Wallon, a emoção é um fator de desorganização de comportamentos, mas, na criança, é um fator de organização, de comunicação e de expressão. (FONSECA, 2008, p.27).

Estádio sensório-motor (dos 12 aos 24 meses)

Nesta etapa, as relações da criança com o meio se multiplicam e aumentam, desencadeando a maturação organizacional de suas sensações, ações e emoções. Fonseca (2008) ressalta a evidente correlação entre as experiências motoras e sensoriais, bem como as possibilidades ampliadas de exploração e manuseio do meio em termos motores e psíquicos, o que acarretará o início da atividade simbólica.

Sob a ótica walloniana, a psicomotricidade passa a ter mais sentido e significado, pois as correlações entre o biológico e o psicológico se tornam cada vez mais relevantes, tornando a percepção mais precisa, bem como o movimento que, ao tornar-se mais repetitivo, ganha qualidade em sua execução, eficiência e inteligência.

Fonseca (2008) atenta para o fato de que, antes do surgimento de uma linguagem falada, a complexidade gradativa da linguagem corporal desencadeada, em grande parte, pela novidade da marcha bípede e assimétrica, possibilita que o instinto de investigação e

curiosidade sejam mais provocados, tornando-os atores essenciais do prelúdio da simbolização. Por meio da manipulação dos objetos, a criança pode experimentar os efeitos da excitação emocional ocasionado pela autodescoberta, fazendo com que aquela ação se repita e se automatize, a fim de proporcionar sensações viscerais e musculares prazerosas. Esse exercício promove a exploração dos objetos e do corpo concomitantemente, além de promover o autoconhecimento.

A marcha bípede permite o deslocamento mais abrangente e autônomo, aprimorando o reconhecimento espacial dos objetos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da inteligência prática e uma inteligência de situações – uma verdadeira inteligência cinestésica e corporal.

Segundo Fonseca (2008), nesse momento, a criança tem na marcha – na motricidade global e fina – e na linguagem novas possibilidades de objetivação e concretização de seus desejos e necessidades, o que acaba por distanciá-la das situações e respostas imediatas, elevando suas ações ao nível da antecipação e imaginação, projetando-se no mundo dos símbolos em uma interação dinâmica, produzindo, assim, novas relações e significações com o mundo.

Estádio projetivo (dos 2 aos 3 anos)

Nesse estágio, a percepção e manipulação dos objetos possibilita à criança organizar suas primeiras representações genuinamente intencionais devido às diversas associações sensório-motoras adquiridas anteriormente.

Fonseca (2008) destaca que, nessa fase, a imitação torna-se muito importante na perspectiva walloniana, pois esta marca a identificação e a atenção compartilhada, construídas por intermédio das aquisições sociais mais elementares como a higiene, alimentação e vestuário. Nesse caso, a imitação não é um gesto imposto, mas um mecanismo de ligação e relação psicomotora repleta de atitudes e posturas que tendem a transformar-se em imagens mentais.

Juntamente com a marcha bípede e a linguagem, a imitação surge como elemento essencial para o desenvolvimento psicomotor, pois também induz a ações que relacionam o movimento com a representação, assim como a ação com a imaginação.

A partir de agora, a criança realiza gestos e representações sob a perspectiva do pensamento ideomotor, ou seja, ela imagina, fantasia. Desdobra a realidade por meio do faz-de-conta e da capacidade de dar significado ao símbolo e ao signo. Para isso, a linguagem se desenvolve e, gradativamente, passa a ser o instrumento do pensamento da criança que terá que se diversificar para atender às necessidades de suas ações.

Fonseca (2008) aponta para a relação entre a identificação/imitação e corpo/motricidade como propulsor do processo projetivo de socialização, pois, através desses instrumentos psicomotores, a criança integra os modelos sociais que se mostram no meio em que atuam e são envolvidas. Por isso, a motricidade projetiva da criança passa a ser uma figuração mental que transforma seu gesto em um instrumento essencial de projeção de suas ideias.

A atividade mental da criança emerge, conseqüentemente, da interação dinâmica entre a periferia e o centro do seu organismo, entre o corpo e o cérebro, em relação constante com o meio ambiente e com o contexto social em que ela está inserida. [...] Para ele, a criança é um ser organicamente social. Organicamente porque entram em jogo complexos, alternados e dialéticos processos psíquicos e motores. A motricidade, não pode ser, portanto, dissociada do conjunto do funcionamento mental total e evolutivo da criança, ela confunde-se com sua própria personalidade e é uma das suas principais disposições de desenvolvimento e de aprendizagem. (FONSECA, 2008, p.32).

Estádio personalístico (dos 3 aos 4 anos)

Esse estágio caracteriza-se pela construção da personalidade, onde os principais componentes integrados deste processo são a aquisição da linguagem e a gradativa consciência corporal adquirida nos estádios anteriores.

Segundo Fonseca (2008), o autoconhecimento da criança é desencadeado pela integração sensorial e perceptiva da experiência vivida através da motricidade, ou seja, é pela passagem do ato motor ao ato mental que o processo de reconhecimento e gnóscia se constitui e possibilita que a criança tome consciência de si e acabe por se diferenciar do outro, assumindo a construção da sua personalidade.

Nesse estágio, a inteligência manifesta-se pela motricidade e pela afetividade, pois seu desenvolvimento está vinculado às formas de sua expressão e conhecimento com base em dois componentes psíquicos: a ideação e a execução. Nesse sentido, a motricidade não pode ser explicada como mera conduta motora concreta, mas por processos mentais e procedimentos representacionais baseados na imagem corporal.

Fonseca (2008) atenta para três fases distintas nessa busca da criança por afirmação do eu: a oposição, a sedução e identificação, como veremos a seguir.

Na *oposição*, a criança sente prazer em contrapor, contradizer as pessoas envolvidas em seu meio pela necessidade de experimentar sua independência, caracterizando fases de recusa e reivindicação combinados com movimentos de confronto e negativismo. Além disso, tende ao desejo de propriedade com os brinquedos e objetos, bem como a utilização de estratégias e simulações (mentiras, uso da força, ciúme, fantasia) que se apresentam para dar lugar a uma outra faceta de sua personalidade em construção.

Na *sedução*, a criança tem a necessidade de ser admirada. Faz gracinhas, exhibe maneirismos como forma de chamar a atenção para si, utilizando de apelações para o merecimento, a atenção exclusiva e reconhecimento pessoal com o propósito de obter satisfações e gratificações narcisistas.

Na *identificação*, marca o personalismo da criança. Nesse momento, a criança se identifica com as pessoas, os heróis como modelos a integrar a sua personalidade, pois estes representam as qualidades e atributos desejados por ela. Aliado ao poder de imitação dos estágios anteriores, a criança tem a possibilidade de ampliar seus processos de aprendizagem por meio do exercício da criatividade pessoal.

Outra característica importante neste estágio é a capacidade da criança de situar-se em diversos ambientes como a família e a escola. Segundo Fonseca (2008), tais adequações se dão pela necessidade de independência e, ao mesmo tempo, buscam garantir proteção dos outros diante da possibilidade de conflitos e dissimulações de sentimentos e atitudes. Para isso, a criança ajusta sua personalidade em detrimento do papel que lhe é atribuído, o que permite novas oportunidades de convivência e sociabilidade que vão sendo conquistadas por meio da camaradagem. Portanto, o *eu* da criança é moldado pelo meio, ou seja, pela consciência coletiva.

Estádio categorial (dos 6 aos 11 anos)

Fonseca (2008) destaca que esse estágio marca a separação mais nítida entre o *eu* e o *não eu* da criança, além de uma relação mais independente com os outros e os objetos, categorizando-os por qualidades e atributos. Isso se dá pelas diversas interações que se estabelecem nas experiências vivenciadas nos ambientes e grupos sociais, o que lhe permitirá ter uma percepção melhor das diferentes relações, bem como das pessoas envolvidas em cada uma delas e, ao mesmo tempo, garantirá que assuma uma posição circunstancial mediante interesses, necessidades e obrigações.

A aprendizagem e as adequações solicitadas em cada espaço permitem que a individualidade evolua e, conseqüentemente, que o *eu* se organize em situações de conflito e cooperação, construindo sua liberdade e sociogênese.

Fonseca (2008) apresenta duas novas estruturas mentais nesse estágio:

Pensamento pré-categorial (dos 6 aos 9 anos): caracterizado por um processo sincrético, decorrente de uma estrutura mental binária e dicotômica baseada em relações de contraste, parentesco, identificação, diferenciação e oposição (grande/pequeno, rápido/lento, preto/branco, bom/mau, bonito/feio, etc.). Tal estrutura provoca a ideia da complementariedade que estabeleça uma lógica ou relação que permita diferenciar e contrapor estruturas e particularidades.

A relação concreta e imediata de diferenciação estabelecida pela criança nesse período se dá pela incapacidade de distinguir o efeito da causa, o agente da ação, bem como a ação do seu efeito. Por isso, não consegue separar, transferir ou descolar objetos para outros conjuntos ou situações.

Pensamento categorial (dos 9 aos 11 anos): caracterizado pela redução do sincretismo e a evolução progressiva de sistemas de relações mais aprimorados que permitem à criança criar novas formas de discriminação e regulação, introduzindo mecanismos hierárquicos que a possibilitam nomear, agrupar, comparar, antecipar e executar condutas com base em procedimentos psicomotores mais integrados e elaborados, constituindo-se como um instrumento fidedigno do pensamento e da ação.

Na perspectiva walloniana, Fonseca (2008) ressalta que, nesse estágio, a criança atinge um equilíbrio afetivo específico que dará suporte para a transição da personalidade infantil para a puberdade, colocando em jogo fatores como a maturação do sistema nervoso e a relação com o meio. Tal evolução pode ser creditada a este equipamento de pensamento e ação, que possibilita avanços significativos em sua psicomotricidade, não tão somente pela emergência e variação do repertório prático e lúdico, mas também pela interiorização e reflexão mais aprimorada de sua motricidade expressiva.

Nesse sentido, a família, a comunidade e, especialmente, a escola se destacam como espaço catalizador para o desenvolvimento das potencialidades desse universo multifacetado. Tal universo tem nas suas dinâmicas e interações a possibilidade de fortalecer a afetividade e a psicomotricidade, nas quais os progressos estão diretamente relacionados ao autoconhecimento e a capacidade cada vez maior de posicionamento frente as situações conflituosas, além da tomada de consciência dos diferentes papéis que desempenha em cada grupo social.

Estádio da puberdade e da adolescência

Essa fase é caracterizada por mudanças evolutivas significativas em termos biológicos, psicológicos e sociais. As complexas transformações somáticas e as mudanças psicofisiológicas resultantes da maturação sexual ocorrerão no tripé motor-afetivo-cognitivo.

Fonseca (2008) aponta para a diferenciação masculino-feminino evidente, baseada nas novas características presentes corpo que agora se modifica rapidamente com o surgimento de pêlos, a primeira menstruação, seios, barba e a primeira ejaculação. Tais modificações desenharam uma nova fisionomia e provocam uma nova imagem psíquica corporal.

Com isso, afetivamente, a imagem corporal pode passar por desequilíbrios interiores como a vergonha, a timidez as inquietações e questionamentos, as preocupações estéticas e fobias inexplicáveis que podem acarretar sentimentos de desvalorização e deslocamento social. Ao mesmo tempo, acontece uma profunda reorganização do esquema corporal que

visivelmente se modifica em termos de crescimento ósseo, estatura e órgãos que podem desencadear episódios caracterizados por dispraxias, instabilidades posturais, dismetrias espaciais e dissincronias temporais causando discrepâncias psicomotoras.

Fonseca (2008) ressalta os característicos grupos da adolescência que representam um papel fundamental na (re)construção da personalidade, da cidadania e da identidade do jovem desde que os valores sociais mediatizados pela família, escola e comunidade façam parte de sua orientação e organização como um todo, para que, de fato, ele possa desempenhar os papéis nos diversos ambientes em que está inserido.

Após esta breve explanação dos estádios propostos na teoria walloniana, Fonseca (2008) estabelece a ideia de que o desenvolvimento personalístico se dá pela relação integrada, sistemática e dinâmica da tríade inteligência/afetividade/movimento, que, no início, se distingue pelas aquisições motoras e, posteriormente, por meio a globalização das aquisições simbólicas, o que torna possível a representação mental.

Não é possível dissociar a consciência da ação e da interação concomitante, uma emerge da outra. E não é possível, na medida em que a consciência prepara, acompanha, integra, elabora, segue, persegue, regula, controla e sugere permanentemente a ação, uma espécie de operação mental invisível, que a sustenta e a concretiza. É, pois, por meio do movimento e da ação que a criança incorpora e conquista sensações e percepções, conquista interior, armazenada e retida, porque, sendo ação exterior, é também ação interiorizada e consciencializada na sua plenitude. (FONSECA, 2008, p.39).

Segundo Wallon *apud* Fonseca (2008), o homem estrutura seu pensamento através do ato, transformando-se em um ser integrado diante de um envolvimento social, resultado de conflitos e de oposições, entre a situação e ação, entre problemas e soluções, o que provoca, dessa forma, uma mudança qualitativa no seu desenvolvimento psicobiológico. Conforme nos traz Fonseca (2008, p. 39), “A motricidade, na espécie humana, conduziu-se ao processo acumulativo civilizacional (WASHBURN, 1972); nas outras espécies, apenas soluciona problemas de sobrevivência e da reprodução”.

Fonseca (2008) destaca que, na teoria walloniana, o ato motor possui significações diversas. A motricidade não pode ser mensurada, observada e expressa nos seus meros aspectos exteriores. Com isso, não pode ser concebida como uma abstração anatomofisiológica, nem biomecânica, ela encontra-se essencialmente dependente de necessidades ou de motivações internas e de fins psíquicos que a justificam.

A motricidade não se pode dissociar dos processos psicológicos que a antecedem e a autorregula, ela é, como o ato, um de seus instrumentos privilegiados. A motricidade, ao longo da filogênese, tornou-se uma técnica (Leroi-Gourhan, 1964), mas também um simbolismo, referindo-se ao plano de representação e do conhecimento, algo que é específico da espécie humana, sem analogia nas outras espécies. (FONSECA, 2008, p.41).

Enfim, é importante refletir sobre as contribuições da teoria walloniana que, sob a concepção neuropsicológica da ação e do pensamento, ou seja, da psicomotricidade, apresenta estudos e direcionamentos ainda eloquentes na contemporaneidade, fortalecendo sua relevância e pioneirismo que suportam e ampliam os conhecimentos e desdobramentos da evolução da psicomotricidade seja terapêutica, reabilitativa, reeducativa ou educativa.

2.3. Contribuições de Ajuriaguerra

Nesse movimento intenso e evolutivo sobre os estudos psicomotores, uma das principais referências foi o médico Julian de Ajuriaguerra. Ele se destacou pelas suas contribuições através da neuropsicologia, fisiologia, neuropatologia e neuropsiquiatria infantil para a compreensão científica e profunda da gênese do corpo na formação integral das crianças e jovens.

Para Ajuriaguerra *apud* Fonseca (2008), a criança evolui concomitantemente por meio da conscientização e conhecimento cada vez mais aprimorada do seu corpo como caminho para a autoconsciência, pois é por meio deste que a mesma elabora todas as suas experiências vitais e organiza a sua personalidade.

Segundo Ajuriaguerra *apud* Fonseca (2008), o corpo é a própria atividade da criança e, a criança, um corpo em atividade, pois o corpo é uma unidade psicossomática, logo psicomotora. Nesse sentido, a ação é um movimento do pensamento e, o movimento, um pensamento em ação.

A obra de Ajuriaguerra (1948, 1962, 1972a, 1974, 1980) é, pois, um grito de alarme contra tal perspectiva fácil, vulgar, midiática, simplista, colocando, ao contrário, o corpo em uma dimensão antropológica e ontológica de grande amplitude, isto é, “a criança é o seu corpo”. (FONSECA, 2008, p.105).

Segundo Fonseca (2008), Ajuriaguerra é um dos autores que melhor compila, como veremos abaixo, conceitos-chave (somatognosia, agnosia, afasia, apraxia) para a compreensão e conhecimento do corpo no seu desenvolvimento psicomotor e na

aprendizagem, pois seus estudos apresentam evidência clínica e experimental, sob a perspectiva neurológica, com relação às dificuldades, perturbações ou transtornos de aprendizagem.

Somatognosia

Para Ajuriaguerra *apud* Fonseca (2008), a somatognosia é a tomada de consciência do corpo em sua totalidade e suas partes mediante uma relação recíproca e interdependente com o desenvolvimento da intencionalidade dos movimentos, ou seja, é consciência do corpo como realidade vivenciada.

Segundo Ajuriaguerra *apud* Fonseca (2008), a imagem corporal é o compêndio de toda a experiência corporal com o mundo. Por meio dessa integração e ajustamento, a criança conseguirá realizar movimentos cada vez mais aprimorados e criativos em virtude desta relação envolvente com o mundo que a cerca e estimula a descoberta.

De acordo com Fonseca (2008), a imagem corporal integra a ideia de unidade sensório-cinestésica influenciada pelas mudanças e estímulos do meio ambiente. Nesse sentido, o cérebro recebe, organiza e sente as informações do mundo externo e, posteriormente, responde com a intencionalidade motora possibilitando o desenvolvimento da personalidade, da aprendizagem e da psicomotricidade.

O estudo da aprendizagem comporta, por um lado, a funcionalidade total e integrada de todo o processo adaptativo, o que envolve a integridade sistêmica das relações cérebro-corpo, portanto psicomotora (capacidade), que controlam a interação entre o organismo e o seu ambiente e, por outro lado, em termos dialéticos, a falta, a perturbação ou a perda de tal funcionalidade ou equilíbrio sistêmico (incapacidade). (FONSECA, 2008, p.114).

Desse modo, a obra de Ajuriaguerra provoca a necessidade de que o educador esteja em ação frente a formação contínua e interdisciplinar para poder enxergar e refletir sobre tal relação dialética e propor situações que, segundo Fonseca (*idem*), possam minimizar aquelas dificuldades de aprendizagem em que não se encontram evidências quanto a lesões cerebrais óbvias (dislexias, disfasias, disgrafias, disortografias, discalculias, etc.), logo, pertencentes à educação e, eventualmente, à reeducação.

Agnosia

Segundo Fonseca (2008), agnosia é a perturbação da percepção que consiste na perda da discriminação, identificação e compreensão dos estímulos e na incapacidade de processamento sensorial (visual, auditivo e tátil-cinestésico), o que leva a dificuldade de reconhecer formas, cores, objetos, espaços, sons, movimentos, símbolos, etc.

Ajuriaguerra *apud* Fonseca (2008) identificou tipos de agnosia que denotam a incapacidade de interpretação psicológicas de dados sensoriais fisiológicos, ou seja, retratam um problema de organização perceptiva e estruturação cognitiva. Observa-se que muitas dessas agnosias estão fortemente presentes no cotidiano escolar como:

- Agnosia auditiva: déficit da identificação e compreensão de sons elementares não simbólicos e da linguagem falada.
- Agnosia de imagens: dificuldade de reconhecer imagens que se apresentam em curto espaço de tempo (figuras geométricas, símbolos, etc.)
- Agnosia espacial: incapacidade de reconhecimento e manipulação espacial e topográfica.

Fonseca (*idem*) ressalta que a noção de agnosia está diretamente ligada à noção de apraxia, uma vez que o aspecto motor é inseparável do componente sensorial em que o sujeito tem a possibilidade de interferir na história do seu desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social.

Afasia

Perturbação que consiste na incapacidade de expressar e compreender a linguagem e os símbolos verbais que a sustentam, tais como:

- Afasia verbal: impossibilidade de formar palavras e de escrevê-las (afasia motora).
- Afasia motora (anartria): incapacidade de articular, ou seja, produzir a linguagem expressiva.

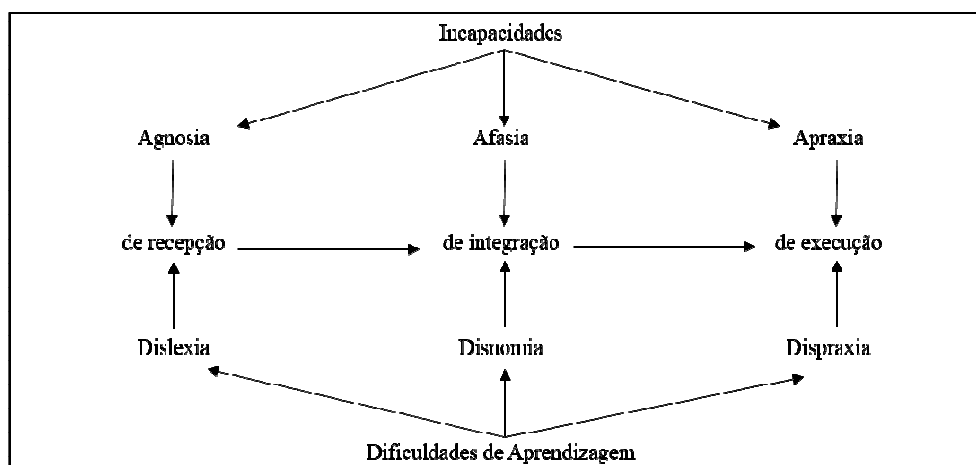
- Afasia semântica: dificuldade de formulação simbólica, de arranjo e combinação de palavras para formulação de frases.
- Afasia sintática: dificuldade de reconhecer significado das palavras e das frases, ou seja, de reconhecer o significado de uma ideia em conjunto.

Apraxia

Consiste em uma incapacidade de elaborar, controlar e executar a ação propriamente dita. Segundo Fonseca (2008), para Ajuriaguerra, a ação pode ser compreendida em duas fases: a primeira, denominada de planificação, na qual se estrutura a elaboração com o processamento da assimilação e integração dos estímulos anteriores. A segunda, denominada de execução, compreende a maior ou menor eficácia do movimento, bem como o controle motor e a regulação e harmonia cinestésica.

Para que o ato motor seja realizado, é necessário que haja uma programação prévia baseada nas experiências que poderão gerar a intencionalidade diante da execução de um gesto autorregulado, voluntário e consciente, ou seja, uma ação psicomotora. Com isso, a apraxia é resultante da dificuldade de associação e ajustamento do plano mental de ação e a respectiva execução do movimento.

Figura 10: Incapacidades e Dificuldades de Aprendizagem



Fonte: (FONSECA, 2008, p.115)

Pode-se verificar vários tipos de apraxias, dentre elas:

- Apraxia ideomotora: incapacidade de realizar movimentos comandados ou omissão de movimentos em virtude de perturbações no âmbito da condução do controle aferente.
- Apraxia motora: incapacidade de execução em virtude da lentidão, de atraso ou de supressão da condução eferente.
- Apraxia reflexiva: consiste no déficit de pensamento relacional, expresso na imitação deformada de modelos. Impossibilidade de desenhar e fazer cópias.

Segundo Fonseca (2008), a conceitualização dos termos sob a ótica de Ajuriaguerra auxilia na busca por referências didáticas que permitem ao educador observar a problemática da aprendizagem e da educação em geral sob uma perspectiva multidisciplinar e, conseqüentemente, poder ser o interlocutor primário de possíveis distúrbios e comportamentos desencadeados na rotina escolar diária. Fonseca (2008, p. 123) nos traz que a adoção de uma postura ativa e reflexiva sobre as manifestações de “um corpo que existe para o mundo e mundo para descobrir e ser descoberto e no mundo para descobrir”, possibilita novos caminhos e oportunidades para o desenvolvimento de métodos e técnicas que atendam às crianças com mais precisão e resultados.

O corpo, como totalidade unificada e como unidade totalizada, é uma harmonia preestabelecida, na qual todas as partes concorrem para um resultado final comum. E, aliás, nesta dimensão temos que situar o comportamento humano, que, como acabamos de ver, é uma melodia corporal e cinética em que a ação e o comportamento do indivíduo se ajustam, respondendo às circunstâncias, que são e constituem a situação em determinado momento. (FONSECA, 2008, p.124).

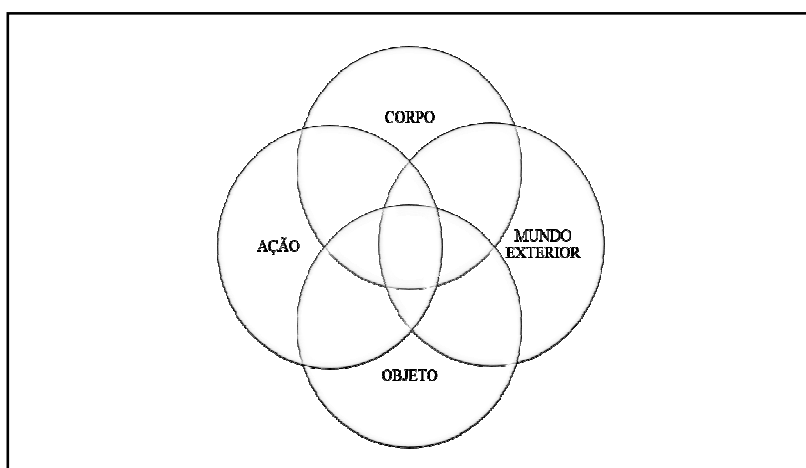
Fonseca (2008) ressalta que, na perspectiva de Ajuriaguerra, a psicomotricidade por abarcar elementos do ato motor como: o emocional, o processo relacional, o aspecto cognitivo, as funções de atenção, o processamento sensorial e perceptivo, a planificação motora, a antecipação, a simbolização e regulação verbal da ação, deveria ser considerada fundamental em todos os contextos educacionais. Além disso, reforça a ideia de que o desenvolvimento psicomotor ilustra a coerência interna entre o psíquico, o somático e o meio ambiente, onde o objeto não pode ser considerado como algo exterior, pois este está intimamente incorporado e integrado. Desta forma, é inconcebível pensar o indivíduo fora dos ecossistemas dos quais se alimenta bioculturalmente.

Nessa relação intrínseca entre o corpo e meio, Fonseca (2008) aponta para a evolução do conhecimento corporal como o caminho para a autoconsciência. O percurso não passa somente pelo crescimento (peso e altura), mas pelo desenvolvimento, neurofisiológico, fenomenológico e psicanalítico desencadeado desde o nascimento através de um corpo dotado de uma estrutura dinâmica e concreta, caracterizado por uma evolução gradativa dos automatismos, passando pelos movimentos reflexos e, enfim, a realização dos movimentos conscientes ou voluntários, conforme já descritos em Wallon e Piaget.

Outro ponto importante ressaltado por Ajuriaguerra *apud* Fonseca (2008) é a relação criança-objeto que se apresenta como unidade integrada, interdependente de forma mútua e animada. A falta do objeto (brinquedo) bem como sua mediatização são extremamente prejudiciais para o desenvolvimento psicomotor e, conseqüentemente, prejudica a evolução da imagem mental e corporal, o que acarretará o comprometimento do seu desenvolvimento global, isto é, motor, afetivo e cognitivo.

Assim, o objeto tem um papel fundamental para a descoberta das diversas conquistas motoras, sensoriais e espaciais que permite à criança descobrir o mundo que a rodeia, ao mesmo tempo, promove sua autodescoberta corporal. Desse modo, constitui-se uma unidade psicossomática que tende para a unidade psicomotora da criança, conforme nos mostra Fonseca (2008):

Figura 11: Unidade Psicossomática



Fonte: (FONSECA, 2008, p.146)

Contudo, Fonseca (2008) observa que os estudos de Ajuriaguerra reforçam a insistente premissa psicomotora da indivisibilidade corpo-mente. Seus estudos minuciosos no campo da neurologia sobre os impactos incessantes desta relação dialética promoveram a cientificidade necessária por meio de dados clínicos e experimentais que enriqueceram não apenas o papel da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, mas apresentou conceitos e ideias que revolucionaram a compreensão acerca das perturbações e distúrbios de aprendizagem. Com isso, o estudioso apresenta-se como representante eloquente da perspectiva psicomotora, especialmente no contexto escolar, um lugar repleto de indivíduos ávidos pela vivência global de suas experiências, de momentos de desenvolvimento e estagnação, de sucesso e fracasso, superações e limitações.

Vale ressaltar que a escolha pelas contribuições de Piaget, Wallon e Ajuriaguerra neste trabalho foi feita primeiramente pelos estudos pioneiros dos estudiosos de primeira ordem que impulsionaram os trabalhos e o desenvolvimento da psicomotricidade posteriormente.

Suas obras se relacionam, dialogam e se complementam. Enquanto Wallon aborda uma perspectiva biopsicossociológica, Piaget o faz sob a perspectiva biocognitiva. Ao mesmo tempo que Ajuriaguerra preenche a lacuna com suas contribuições neuropsiquiátrica e neuropsicológica.

Assim, é inegável que os trabalhos apresentados por esses autores possibilitaram que a psicomotricidade alcançasse o *status* de ciência, dotada de uma dimensão multifacetada em que os aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos pudessem ser amalgamados e minuciosamente estudados a fim de demonstrar a necessidade de ruptura com o modelo cartesiano arraigado, em especial, no contexto educacional.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA

A necessidade de abordar a formação continuada no presente trabalho se justifica pela própria implementação de um programa psicomotor permanente que compreende o estudo para a aquisição de conhecimentos fundamentais para a realização do planejamento, aplicação e avaliação das atividades psicomotoras. Além disso, busca-se promover a ressignificação da prática docente diante da reflexão dos pressupostos teóricos que viabilizem a realização de ações mais precisas e assertivas no cotidiano escolar.

Discutir sobre a importância do processo contínuo de formação é imprescindível para que a constituição da profissão seja alicerçada no conhecimento científico aliado à percepção aprimorada da realidade escolar, propiciando um engajamento cada vez mais consciente e crítico do seu papel com das diversas atribuições que compõe a profissão docente.

Primeiramente, Gatti (2008, p. 52) atenta para as discussões acerca do conceito impreciso de formação continuada, além de considerar que “talvez não seja mesmo importante”. Em seus estudos, o significado ora se restringe aos cursos estruturados e formalizados após a graduação ou o ingresso na carreira docente, ora compreende atividades que contribuam para o desempenho profissional como reuniões pedagógicas, horas de trabalho coletivo, trocas cotidianas, congressos, seminários, cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, relações profissionais virtuais e processos diversos a distância.

Para Gatti (2008), independentemente da forma como esses cursos de formação continuada ocorrem, todos almejam o favorecimento do aprimoramento profissional mediante a oferta de informações que promovam a reflexão, discussão e troca nas mais diversas situações e direções pedagógicas. Como o próprio autor (2008, p. 52) afirma, “Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada”.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e

analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p.58).

Segundo Maués (2003), com a urgência de mão-de-obra mais qualificada frente ao novo modelo exigido, em que o conhecimento, inteligência, exercício de cidadania e domínio das tecnologias de informática eram imprescindíveis, colocaram para a educação o desafio de atender aos questionamentos quanto ao tipo de conhecimento, destrezas, atitudes e valores a serem transmitidos para formar as futuras gerações.

Passalacqua (2017, p. 34) ressalta que as críticas quanto à formação de professores ficaram mais eloquentes na década de 1980, pois a relação direta entre má formação de professores e baixo rendimento dos alunos se tornaram tema de debate frente as exigências do mercado e do capital que, com as novas tecnologias, reivindicavam profissionais mais “flexíveis, eficientes e polivalentes”.

Por consequência, os professores foram para o centro das críticas e da responsabilidade por esse fracasso escolar e, conseqüentemente, a formação docente foi alvo de observações e reflexões sobre o distanciamento de seu processo formativo, visto como muito teórico e dissonante da prática e do cotidiano escolar.

Gatti (2008) destaca que a formação continuada, especialmente no final do século XX, tornou-se pauta relevante na agenda de países desenvolvidos e em desenvolvimento, devido às necessidades e requisitos exigidos no mundo do trabalho. A atualização constante em função das mudanças cada vez mais rápidas no conhecimento e nas tecnologias, alavancaram o aprofundamento e o avanço nesse tipo de modalidade de aprimoramento profissional e, especificamente no âmbito educacional, exigiu o desenvolvimento de políticas públicas nacionais e/ou regionais diante dos problemas e desafios educacionais constantes no sistema de ensino.

Maués (2003) aponta que o Brasil, em consonância com a inclinação internacional por reformas educacionais, escolheu a universitarização dos professores através da promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96, na qual se estabelece nos Art. 62 e 63 as modalidades e os níveis de formação para os professores da Educação Básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 62-A. A formação dos profissionais [...] far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. [...] Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2016, p.20).

Os documentos oficiais apontam para o fato de que, mesmo com a exigência de nível superior, ainda são aceitos aqueles com nível médio, com o objetivo de garantir os direitos adquiridos por professores que já exerciam a profissão antes da promulgação da lei.

Com relação à formação continuada, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96 estabelece no art. 67 que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, como podemos observar:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 2016, p.20).

Adiante, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96 no Art.80 regulamenta o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 2016, p.23).

Diante desse quadro, o Plano Nacional de Educação (2004-2014) traçou metas no intuito de expandir os programas de formação continuada e, deste modo, garantir a qualificação mínima exigida pela legislação. Tais metas foram mantidas na formulação do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p.12).

Passalacqua (2017) destaca que a consolidação das normas nacionais para a formação inicial e continuada, assim como o entendimento acerca do conhecimento e ensino são imprescindíveis para o projeto nacional de educação. E mais, é fundamental que haja uma convenção sólida e dialógica entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Para isso, de acordo com o autor (2017, p. 38), a formação inicial e continuada precisa conter atributos como: “uma sólida formação teórica e interdisciplinar;

uma unidade entre teoria e prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social e a valorização do profissional da educação; a gestão democrática; e a avaliação e regulação dos cursos de formação”.

A importância da formação em nível superior visa garantir a aquisição e a ampliação dos conhecimentos científicos e teóricos que permitam aos futuros docentes estarem preparados para o exercício profissional com melhor qualidade acadêmica e, como resultado, contribuir efetivamente para a evolução da qualidade de ensino. Desta forma, na década de 1990, cresceram exponencialmente ações formativas e educativas com a ideia de uma formação baseada em uma nova concepção que superasse o objetivo restrito de produzir conhecimentos.

Com isso, assistimos a inúmeras reformas políticas e educacionais em que as reformulações dos cursos de licenciatura e os exames de avaliação de cursos e desempenho de alunos se destacam mediante exigências contemporâneas, bem como os padrões de qualidade e os programas de formação continuada. De acordo com Passalacqua (2017), isso se deve ao fato de que é imprescindível que os professores estejam realmente aptos e seguros acerca dos conteúdos a serem transmitidos, além de saberem os métodos e didática adequadas para ensinar.

Para exemplificar este movimento com a finalidade de preencher lacunas e atender aos anseios da sociedade, dois programas de educação continuada tiveram destaque nacional na segunda metade da década de 1990, por serem considerados inovadores:

Quadro 1: Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)

Programa	Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)
Local	Minas Gerais (1996) – Secretaria Estadual de Educação
Público-alvo	Professores de 1ª a 4ª series das rede estadual e municípios
Objetivo geral	Capacitar mais de oitenta mil professores do primeiro ciclo nos

	conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica
Características	A modalidade escolhida foi à distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular.
Pontos negativos	Os cursos pontuais padronizados e definidos em instância central nem sempre refletiram as necessidades dos professores.
Pontos positivos	O compromisso das agências central e locais com a capacitação, o agendamento no calendário escolar de cada escola e a criação de incentivo para o professor participar.

Fonte: (GATTI, 2008, p. 59)

Quadro 2: Programa de Educação Continuada (PEC)

Programa	Programa de Educação Continuada (PEC)
Local	São Paulo (1996 – 1998) – Secretaria Estadual de Educação
Público-alvo	Professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries)
Objetivo geral	Visando ao desenvolvimento profissional dos educadores, foi descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), em sistema presencial.
Características	As ações do projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 pólos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos regionais (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila). Houve grande diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente, tendo atingido mais de noventa mil atores da rede escolar.

Pontos negativos	O pequeno envolvimento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela descentralização quase total do programa, prejudicou, em certa medida, o desenvolvimento das capacitações
Pontos positivos	A tentativa de atendimento de necessidades locais, a inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexão nas capacitações.

Fonte: (GATTI, 2008, p. 59)

Gatti (2008) aponta que outras políticas públicas foram criadas no decorrer dos anos com o intuito de sanar a falta de titulação de professores atuantes, cumprindo a meta 15 do PNE (2014-2024). Alguns desses projetos, coordenados pelo poder público, atenderam e ainda atendem um grande volume de participantes.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) com cursos especiais de formação em nível médio e superior foi promovido para professores que já atuavam na educação básica das redes municipal e estadual. Esse programa desenvolvido pelo Ministério da Educação atendeu, até 2006, mais de cinquenta mil docentes das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

O PEC – Formação Universitária, foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a USP, UNESP e PUC-SP. Com plataforma comum e características distintas em cada instituição, já concedeu titulação para aproximadamente oito mil professores da rede estadual de ensino. Esse mesmo programa foi oferecido aos municípios (PEC- Municípios) e, como desdobramento, na UNESP, originou o Programa Pedagogia Cidadã. Atende aos municípios do Estado de São Paulo e já atingiu mais de cinco mil professores da educação infantil.

O Projeto Veredas, desenvolvido em Minas Gerais em parceria com diversas universidades do Estado, tem por objetivo titular os professores dos anos iniciais do ensino fundamental I da rede pública estadual. Trata-se de um curso à distância com alguns encontros presenciais. Em 2001, o potencial estimado de alcance era de trinta mil docentes.

Assim, as políticas públicas e as ações políticas movimentam-se a fim de criar condições e perspectivas para reformas nos cursos de formação inicial, avaliações e

critérios que aprimorem os cursos de formação continuada, além das reformas curriculares que atendam às novas demandas econômicas e sociais

Gatti (2008) enfatiza essa preocupação e direção por parte da comunidade internacional através da promulgação de diversos documentos que enfatizam o papel renovador da formação continuada, bem como seu papel na melhoria dos sistemas educacionais mundiais, através da preparação cada vez mais eficiente de professores que atendam às expectativas das novas gerações. Dentre eles, destacam-se: três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), o *Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina* (PREAL, 2004); a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dakar, 2000).

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva. (GATTI, 2008, p.62).

Nesse sentido, Perrenoud (1999) destaca que construir uma competência permite interferir e agir na prática através da identificação do problema, mobilizando diversos recursos cognitivos para enfrentar uma situação específica amparado por conhecimentos pertinentes. Para isso, a formação continuada aliada à uma atitude reflexiva permite à tomada de consciência dos fundamentos de suas ações que somente se constrói, segundo Schön (1997), no contato com a prática cotidiana escolar e na formação de um pensamento prático reflexivo do professor.

A combinação dos conhecimentos adquiridos e armazenados nesse processo contínuo de formação, juntamente à postura investigativa, prática e reflexiva, promove o desenvolvimento e aprimoramento da competência pedagógica. Isso significa que o conjunto formado pelo conhecimento científico, a compreensão e o entendimento do ensino e seus problemas, configura um panorama capaz de oferecer suporte para a melhoria da

qualidade docente, bem como criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades de forma cada vez mais substancial e eficaz.

Nesse movimento, o consenso sobre a indispensabilidade de propiciar uma formação permanente aos docentes é uníssono. Assim, os objetivos de manter e atualizar conhecimentos e práticas que possibilitem o desenvolvimento cada vez mais efetivo da cidadania ativa, por meio da aquisição e domínio da cultura letrada e cognição eficaz, são imprescindíveis à articulação entre a formação inicial e continuada.

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p.41).

Nóvoa (1995) salienta que a formação inicial não pode ser entendida como *locus* final da aquisição das competências para a realização do trabalho docente. A continuidade surge mediante demandas e responsabilidades que evocam a evolução do conhecimento e o aprimoramento dos processos de ensinar e aprender, com os objetivos de reduzir o fracasso escolar expresso nos índices de repetência e evasão dos alunos e adequação das reformas empreendidas no sistema e currículos.

A formação do professor é um *continuum*, ou seja, a construção e o aperfeiçoamento da ação docente são constantes, pois os saberes dos professores são internalizados por meio de técnicas, conhecimentos adquiridos, valores e crenças. Tais experiências e concepções são renovadas e ressignificadas no decorrer do percurso, a fim de compor a identidade profissional, oriundas não somente do seu exercício, mas também das suas vivências escolares.

Nóvoa (1991) ressalta que a formação continuada deve ser suportada pela reflexão na prática e sobre a prática por intermédio de dinâmicas de investigação-ação e investigação-formação. Além disso, são as próprias experiências do professor que possibilitam um novo olhar teórico-prático sobre seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, sua formação.

Para o autor (*idem*), o movimento dialético ação-reflexão-ação é considerado como fundamento essencial para a formação continuada que perpassa pelo desenvolvimento pessoal (produção na vida do professor), pelo desenvolvimento

profissional (produção da profissão) e pelo desenvolvimento organizacional (produção da escola).

Nóvoa (1997) destaca que o desenvolvimento pessoal consiste na premissa de que a formação deve ocorrer por meio da reflexão sobre a prática e a reconstrução da identidade profissional. Com relação ao desenvolvimento profissional, o autor (idem) explicita a necessidade de os professores assumirem o papel de produtores de sua profissão. E, por fim, com relação ao desenvolvimento organizacional, salienta a interdependência fundamental entre a formação docente e os projetos escolares. Com isso, observa-se a importância do cotidiano escolar na formação contínua que tem impacto direto sobre a vida dos professores e na estrutura das escolas.

É possível perceber que existe forte relação entre as experiências dos professores enquanto alunos, sua formação inicial e as diversas modalidades de formação contínua a que venham a entrar em contato nas suas trajetórias profissionais; que dada à natureza do trabalho docente, dar-se-á *ad eternum*, caracterizando assim, um processo de formação ininterrupto, ainda mais se considerarmos que o próprio exercício da docência implica aprendizagem para os professores, pois, como negar que também se aprende a ser professor o sendo? (SANTOS, 2005, p.43).

Schön (1997) aborda a prática reflexiva como elemento necessário durante os diversos estágios de formação, bem como nas práticas profissionais do professor. Por isso, destaca três conceitos distintos que integram o pensamento reflexivo: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*.

O *conhecimento-na-ação* é aquele, segundo o autor (idem), que orienta grande parte do trabalho docente, mesmo que de modo inconsciente e mecânico, fruto de experiências e da reflexão passada. Caracteriza-se por um conhecimento baseado em crenças que, em grande parte, estão implícitas em teorias científicas ou espontâneas, cuja experiência profissional se expressa no saber fazer.

A *reflexão-na-ação* consiste em aprender com a análise e a interpretação de sua prática. Para Schön (1997), esse componente possibilita que o professor pense, concomitantemente, sobre o que faz e o espaço em que atua, gerando ações como o improvisado, resolução de problemas, tomadas de decisões, além de abordar situações de incerteza e instabilidade em sala de aula.

A *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* se constitui como um componente que permite ao professor analisar sua prática posteriormente e, após a reflexão, construir conhecimentos, inovar e formular propostas, buscar soluções a fim de compreender e reconstruir sua prática. Schön (1997) salienta esse componente como essencial e permanente no processo de formação profissional por considerar tanto a ação individual e coletiva não apenas as características da situação-problema, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico, na determinação dos objetivos e escolha do método a ser utilizado.

O ensino reflexivo considera, basicamente, que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão daria aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes às suas práticas, para que possam ampliá-las, transformá-las e torna-las alimento para novas ações. (SANTOS, 2004, p.60).

Santos (2004) salienta que o pensamento prático do professor é essencial para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, além de contribuir para mudanças importantes nos programas de formação continuada com o intuito de promover qualidade educacional através de princípios e métodos de investigação científica que observem e analisem o conhecimento acadêmico “na” e “sobre” a ação e o papel do professor como profissional prático-reflexivo.

Porto (2000, p. 13) aponta para a importância de construir níveis cada vez mais avançados de “saber ser, saber fazer, fazendo-se”, pois a formação envolve o percurso pessoal e profissional, ou seja, a formação é indissociável das experiências de vida.

Por esse viés, segundo Marques (1992), a formação inicial abre possibilidades para que as práticas profissionais se tornem um campo fértil de formação continuada, pois permite que mecanismos de renovação e inovação construam o saber reflexivo em detrimento do fazer estrito e finito. Desse modo, novos conhecimentos e práticas mediante a uma postura mais consciente, autônoma e transformadora passam a ser condições integrantes da formação do professor.

Com isso, compreender a formação como algo inacabado, embutido de fatores como as experiências, a socialização dos professores e o desenvolvimento processual, permite que a visão dicotômica entre a formação inicial e continuada seja superada, além de

permitir que a percepção do “saber fazer” e “saber ser” sejam apropriados nas relações dinâmicas cotidianas da escola, atendendo as inúmeras exigências da profissão docente.

Nessa perspectiva, Passalacqua (2017) reforça a formação inicial e continuada sob um ponto de vista mais interdependente e progressista que seja capaz de oferecer possibilidades e caminhos para reestruturações do conhecimento e, ao mesmo tempo, a oportunidade de traçar novos caminhos. Para a autora (*idem*), este é fator determinante para a melhoria do cenário educacional.

Segundo Passalacqua (2017), as deficiências da formação inicial, impedem o estabelecimento de uma conexão mais fluida com as demandas escolares contemporâneas, mesmo com as reformulações das diretrizes curriculares na primeira década do século XXI. A prova dessa realidade é a manutenção do quadro de professores despreparados para o exercício docente, com uma base curricular composta por disciplinas isoladas e atividades de estágio que se limitam a observação da sala de aula e do trabalho do professor, além de escassos momentos para a reflexão da realidade suportada teoricamente de forma eficaz e coesa com a realidade cotidiana das escolas.

No Brasil, a formação continuada que deveria ser oferecida como momento de aprofundamento e ampliação do conhecimento, ainda se apresenta como reposta a precariedade da formação inicial de professores. Nesse sentido, as redes de ensino pública e privada oferecem cursos compensatórios em detrimento a má formação, se restringindo, muitas vezes, a discussões superficiais e foco em métodos e práticas que supostamente deveriam ocorrer no interior dos cursos de formação inicial. (GATTI, 2008)

Esse panorama paralisa avanços mais significativos, bem como renovações e inovações teóricas e metodológicas, o que distorce o propósito inicial posto nas discussões internacionais, que além do aprimoramento profissional pretendido, a formação continuada também visa o incentivo à criatividade profissional e melhoria gradativa das produções científicas, técnicas e culturais. Desse modo, a interdependência entre a formação inicial e continuada é indispensável para a melhoria da qualidade em todos os níveis de aperfeiçoamento profissional.

Imbernón (2009) destaca a tradição histórica dos cursos de formação continuada de apresentar sugestões padronizadas e uniformes para diferentes questões educacionais, por

meio de cursos, palestras e seminários de forma rápida, superficial e descontextualizada, gerando pouco alcance diante de uma gama de especificidades e anseios dos professores.

Sobre tal ponto, Duarte (2004), nos traz que:

[...] o fato de que programas mais padronizados e centralizados geralmente implicam pouco questionamento por parte dos treinandos, que estão habituados a apresentar uma postura passiva diante da capacitação; segundo, programas não padronizados podem gerar satisfação e insatisfação, dependendo de como e por quem são ministrados; terceiro, programas abertos que mobilizem postura mais ativa e crítica diante da capacitação podem resultar em avaliações com o mesmo perfil; quarto, falhas no processo de avaliação, que não captou as dificuldades/insatisfações. (DUARTE, 2004, p.162).

Imbernón (2009) ressalta que os modelos mais eficazes são aqueles realizados sistematicamente e no local de trabalho dos professores através de parcerias colaborativas. A proposta de uma formação continuada mais participativa e direcionada às necessidades dos professores exigem uma mudança de postura dos mesmos, bem como das instituições para que o processo colaborativo possa ocorrer efetivamente.

Davis et al. (2012) reforçam que a principal incumbência da formação continuada é preencher as lacunas deixadas na formação inicial que reverberam na sala de aula. Para isso, dentre as diversas formas de formação continuada, as autoras (idem) apresentam dois grupos: a *perspectiva individualizada*, centrada no professor, com o objetivo de aprimorar sua formação política e ética, resgatar e renovar o senso próprio acerca da importância de sua função educador/formador na sociedade e, concomitantemente, sanar os déficits da formação inicial. E a *perspectiva colaborativa*, centrada nas necessidades das instituições de ensino, a qual é destinada a grupos de gestão a coordenação da formação continuada, ou seja, o local de trabalho do professor torna-se polo de formação.

Behrens (1996) também destaca que a formação continuada não deve limitar-se a realização excessiva de cursos, palestras, seminários ou atualização científica. O autor (idem) reforça o papel das instituições educacionais como espaço privilegiado de formação continuada, o qual permite, através de um trabalho coletivo e prático, o desenvolvimento de uma análise crítica, empreendendo um processo permanente de autoavaliação.

[...] espera-se que os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la, e esta competência de (teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada. (BEHRENS, 1996, p.229).

Com isso, o professor assume uma nova postura frente aos desafios da profissão docente, pois a reflexão sobre o próprio trabalho sugere que a escola, assim como a universidade, é espaço de construção de conhecimentos e métodos que podem e devem ser compartilhados com os seus pares de forma muito mais pontual e elucidativa.

O desenvolvimento de ações colaborativas entre os docentes na busca por respostas que atendam às suas expectativas tem sido essencial para a constituição de modelos mais modernos e concatenados com a realidade de cada comunidade escolar. Nesse movimento, Fullan e Hargreaves (2000) apontam alguns tópicos que podem garantir o êxito da proposta como:

[...] a capacidade conjunta dos professores se localizarem, ouvirem e articularem sua voz interior; praticarem a reflexão na ação, a partir da ação e sobre a ação; desenvolverem uma mentalidade em que assumam os riscos e as consequências de suas atitudes; confiarem nos processos, assim como, nas pessoas envolvidas; valorizarem o trabalho com as pessoas em sua totalidade; comprometendo-se a trabalhar com os pares de profissão, buscando a diversidade e evitando a formação de pequenos grupos colegiados; redefinindo o seu papel para além dos limites da própria sala de aula; fazendo um equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal; incentivando e apoiando a equipe gestora para o desenvolvimento e profissionalismo interativo; comprometendo-se com sua formação contínua e permanente; monitorando e fortalecendo a conexão entre o seu desenvolvimento profissional e dos seus alunos. (PASSALACQUA, 2017, p.56).

Candau (1996) também atribui à escola o lugar privilegiado para a formação continuada, pois é nesse espaço que o professor se depara com as questões relativas à sua prática cotidiana, ou seja, o local de trabalho se caracteriza como o *locus* da formação. Com isso, a possibilidade de propor ações diferenciadas e individualizadas pode resultar em maior desenvolvimento profissional, fruto do caráter exploratório desse professor participativo e participante do processo constituinte de sua identidade.

Passalacqua (2017), Nóvoa (1992) e Freire (1996) compreendem a escola como espaço democrático que deve pretender a discussão, a renovação e a formação continuada docente, já que é nesse espaço que se constitui a profissionalidade e onde se concretiza as ações nas quais os professores ensinam e aprendem.

Hutmacher (1995) reitera a relevância de uma postura mais cooperativa e interligada entre os professores, mas também ressalta o papel dos alunos e da própria escola como atores fundamentais para que a qualidade educacional possa efetivamente ser tratada por

intermédio de uma visão mais integrada dos aspectos que constituem a melhoria da aprendizagem.

As relações quotidianas de cooperação, de partilha e de coordenação entre professores e alunos no plano mais elementar. [...] A relação que liga uns e outros à escola, e mais concretamente ao estabelecimento enquanto colectivo local concreto que se situa num plano intermédio. [...] As relações que ligam este colectivo, o estabelecimento de ensino, às outras componentes do sistema educativo, nomeadamente à hierarquia, num plano de conjunto de sistemas. (HUTMACHER, 1995, p.15).

Canário (2013) aborda a necessidade de entender que a formação continuada no interior da escola não deve se limitar às aulas e/ou disciplinas ministradas, mas possibilitar o aprimoramento de suas competências operacionais, pois é nesse *lócus* que se aprende a profissão docente. Para isso, é indispensável ressignificar os modos de socialização profissional que visam obter informações e estratégias centradas na escola e suas particularidades.

Passalacqua (2017) destaca que o professor inserido nesse modelo de formação colaborativa tem a oportunidade de aprofundamento dos aspectos conceituais, sociais, culturais, econômicos e educacionais do local em que atua. Pois, diante de um panorama mais amplo e real, pode-se estabelecer temas condizentes com os anseios dos docentes, como as necessidades relativas aos alunos (conteúdos, dificuldades de ensino e aprendizagem), ao currículo (planos curriculares, avaliação, definição de objetivos e conteúdos a serem ensinados) e a escola (organização educacional, gestão escolar, clima interno e relações com o exterior da escola, etc.).

Nessa perspectiva, existe a expectativa que o investimento na análise de necessidades formativas dos professores como campo teórico e prático, possa se obter uma maior implicação dos resultados da formação no professor, bem como, obter uma maior adequação mediante as particularidades dos diferentes contextos escolares e a forma como estas são sentidas e percebidas pelos docentes, e também, obter um maior efeito da formação na prática cotidiana. (PASSALACQUA, 2017, p.63).

Nóvoa (1991) aponta para a tendência referente às dimensões coletivas das práticas no processo de organização e constituição da formação continuada. Esse modelo oferece a possibilidade de promover a emancipação e a consolidação profissional, além de possibilitar a efetivação de um profissional reconhecido por sua intelectualidade e pelo

conhecimento prático de suas condutas, originando o binômio que define o professor como prático reflexivo. Nessa perspectiva, de acordo com Santos (2004),

A formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e a unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. (SANTOS, 2004, p.43).

Sobre tal ponto, Fiorentini (2013) ressalta que a efetivação desse tipo de trabalho pautado na colaboração, troca de ideias e práticas não é tarefa fácil, nem tampouco construída a curto prazo. É necessária uma mudança de postura frente aos desafios que, por meio de pesquisa colaborativa, pesquisa-ação colaborativa, pesquisa participante, etc., tenha o propósito de desenvolver novas formas de discussão, análise e compreensão das especificidades e, sobretudo, negociar coletivamente as possibilidades de intervenção nas práticas escolares. No entanto, o resultado satisfatório desta forma de trabalho depende da relação interdependente entre os docentes das universidades, os alunos da pós-graduação e os professores da Educação Básica.

Outro ponto importante, é o fato de que, mesmo com propostas mais colaborativas, assim como todos os benefícios e alcances que se pode empreender, Passalacqua (2017) destaca que os programas de formação continuada implantados em estados e municípios estão desconexos das reais necessidades dos professores e seus locais de trabalho. A urgência de revisão e renovação dessas ações deve ser norteadas pelos saberes e demandas docentes e diálogo entre o governo e os professores que propiciem a adoção de programas mais eficientes e promissores.

A necessidade de reconhecimento do professor como agente indispensável é essencial na construção da cidadania por intermédio de uma formação inicial comprometida e aliada à formação continuada ativa e articulada com as demandas apresentadas no desempenho dos professores. Nessa lógica, além compreender o processo contínuo de constituição da carreira docente como natural e necessário, é imprescindível analisar e avaliar o caráter tecnicista e utilitário das ações formativas que ainda perduram, a fim de valorizar e redirecionar para programas colaborativos que ofereçam ao sistema educacional,

professores mais bem preparados para o exercício da profissão em todos os espaços da escola.

Nóvoa (1997) ressalta que a formação continuada é, antes de tudo, uma releitura dos fatos e acontecimentos ocorridos no interior da escola com um foco específico e prioritário às práticas docentes. É nesse espaço que pode se observar o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios das escolas e dos docentes.

Gatti (2008) coloca uma questão pertinente e provocativa acerca dessa relação direta entre a formação inicial e continuada.

A pergunta que se coloca é: não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infraestrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada. (GATTI, 2008, p.68).

A formação continuada contemporânea reforçada por estudiosos como Schön (1997), Nóvoa (1991, 1995, 1997), Candau (1996), Freire (1996) e outros, tem como eixo principal, a prática reflexiva norteadas pela pesquisa. Tal reflexão engloba aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos permeados pelo conhecimento teórico como elemento indispensável à prática docente e vice-versa. Conhecimento este que não se limita a cientificidade, mas abrange a diversidade cultural com a qual os professores poderão constituir gradativamente seu papel e, sobretudo, sua identidade docente.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, que se insere no contexto de uma pesquisa-ação. Conforme Chizzotti (2003, p.52), o método qualitativo baseia-se “em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos”. De acordo com o autor,

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p.79).

Tal abordagem é reforçada pela afirmação de Alves-Mazzotti e Gewandszadner (1998) de que existe um significado no comportamento dos indivíduos que agem em função das suas crenças, sentimentos, argúcias e valores, que deve ser desvelado.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47) nos apresentam cinco características da pesquisa qualitativa:

- a. Na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento natural;
- b. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- c. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos;
- d. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- e. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para Vilelas (2009), os estudos qualitativos consideram que o mundo real e o sujeito estabelecem uma relação dinâmica frente ao vínculo indissociável entre o mundo objetivo e

a subjetividade do sujeito. Nesse sentido, o ambiente natural é considerado a fonte direta para a coleta de dados em que o pesquisador é o instrumento-chave do processo.

A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. Existem diferentes abordagens que se consideram nesse tipo de investigação, mas a maioria com o mesmo objetivo: compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas. (VILELAS, 2009, p.105).

Oliveira (2012, p. 60) salienta que, na abordagem qualitativa, o pesquisador deve ser alguém que busca interpretar a realidade dentro uma visão complexa, holística e sistêmica, pois todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes, o que possibilita a busca por informações fidedignas com o intuito de “explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa”. Assim, nesse viés, Vilelas (2009) nos traz que:

Na abordagem qualitativa, não existem regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas estratégias e abordagem de recolha de dados, que não devem ser confundidas com a ausência de metodologia, ou com o vale tudo. As pesquisas qualitativas são na sua maior parte dirigida para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações. (VILELAS, 2009, p.107).

Portanto, essa abordagem não precisa ser necessariamente linear como a abordagem quantitativa, na qual os dados obtidos são estanques, isolados e sem nenhuma interação entre o fato pesquisado e o pesquisador.

Vilelas (2009) e Minayo (2010) ressaltam que as pesquisas de natureza qualitativas trabalham um universo de significados, motivos, valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. A utilização desse tipo de investigação possibilita a compreensão de determinado contexto onde o fenômeno ocorre diante da observação das pessoas e as interações entre elas, a participação nas atividades propostas, a realização de entrevistas, a condução de histórias de vidas ou estudos de caso e/ou a análise de documentos já existentes.

Thoillent (2008) caracteriza a pesquisa ação como um método com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e em que os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor (idem) ressalta que este método permite conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática que atenda as exigências próprias da ação e da participação dos atores de situação observada e, ainda, possibilita o estudo dinâmico dos problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

Thiollent (2008), entretanto, reconhece que a pesquisa-ação ainda não é consenso entre cientistas sociais e profissionais das diversas áreas. Mas, pensar a pesquisa-ação como um método escolhido por pesquisadores que não entendem de metodologia e nem querem se submeter às suas exigências é uma concepção errônea que não corresponde à realidade. Tal método busca por alternativas ao padrão de pesquisas convencionais, com o intuito de encontrar soluções para problemas reais em que os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

4.1. Contexto do estudo

Para a realização da pesquisa, optou-se por uma escola da rede privada da cidade de Poços de Caldas, MG.

4.2. Participantes

As entrevistas foram realizadas com seis professoras que atuam do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da rede particular de ensino de Poços de Caldas, MG.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 1, para que se tenha uma visão geral das professoras entrevistadas:

Quadro 3: Professoras participantes

<i>Nomes</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Especialização</i>	<i>Tempo de atuação (anos)</i>	<i>Ano em que leciona</i>
P1	40	Pedagogia	Matemática Letramento Gestão Escolar Educ. Ensino Superior	24	2º
P2	35	Pedagogia	Supervisão Psicopedagogia	16	2º

P3	46	Pedagogia		24	3°
P4	35	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	13	3°
P5	46	Pedagogia		17	4°
P6	38	Pedagogia História	Educação Especial Psicopedagogia	16	5°

Fonte: elaboração própria

Podemos observar no Quadro 01 que todas as professoras são formadas em Pedagogia e possuem especializações diversas. O material coletado ofereceu um panorama rico e real sobre o tema pesquisado, permitindo uma análise e discussão sobre os resultados da implementação de um programa de formação continuada no *locus* de trabalho.

4.3. Materiais

Para a realização da pesquisa, será utilizado um gravador de áudio e um bloco de anotações.

4.4. Procedimento de coleta de dados

Para atingir os objetivos propostos, optamos pela entrevista semiestruturada, conforme pode ser observado no Apêndice 1.

A realização das entrevistas possibilitou um contato com a realidade educacional por meio do olhar dos profissionais que nela atuam a fim de coletar dados esclarecedores.

[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais. (CHIZZOTTI, 2003, p.83).

Após a inserção do programa psicomotor, no qual as professoras e o pesquisador desenvolveram as atividades planejadas por um ano letivo, foram realizadas a entrevista de forma individualizada.

As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente uma hora e foram aplicadas pelo próprio pesquisador. Foram compostas de perguntas que permitiram o relato das

experiências das professoras que poderiam recusar-se a responder às questões da entrevista parcialmente ou totalmente a qualquer momento.

O entrevistador elaborou novas questões decorrentes de reflexões ou temas relevantes apresentados durante a entrevista. Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Chizzoti (2003, p.89): “A coleta de dados não é um processo acumulativo e linear”, ou seja, “os dados são colhidos, interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos”.

As entrevistas foram transcritas, permitindo uma análise mais rigorosa do conteúdo do material coletado, disponível no Apêndice 2, e os dados obtidos foram agrupados por categorias.

As entrevistas foram dispostas em quadros com a finalidade de propiciar um painel delimitado com as respostas para cada pergunta elaborada.

O tratamento e análise das entrevistas a serem apresentados no capítulo 3 se basearam em *categorias* mediante a análise de conteúdo originadas da reflexão sobre os dados obtidos e os resultados permitiram obter respostas para o questionamento de nossa pesquisa sobre a relevância de um programa psicomotor sistematizado e complementar para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Bardin (2015), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, seja ele emitido por meio de falas ou de textos.

As regras para que a análise de conteúdo seja válida devem ser:

Homogêneas: poder-se-ia dizer que “não se mistura alhos com bugalhos”;
exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”; exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objetivas; codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo. (BARDIN, 2015, p.42).

Bardin (2015) ressalta que este tipo de análise pretende considerar a totalidade de um “texto”, com o rigor que permita classificar e recensear diante da frequência de presença ou de ausência dos dados obtidos, com a intenção de inferir os conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que se vale de indicadores qualitativos ou não.

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas para atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2015, p. 47- 48).

Contudo, a análise de conteúdo para Bardin (2015, p. 49) trabalha a fala, ou seja, “a prática da língua realizada por emissores identificáveis” que busca compreender os envolvidos ou o meio num momento específico, com a contribuição das partes analisadas, a fim de conhecer aquilo que está oculto nas palavras em que se propõe analisar em busca de outras realidades por meio de mensagens.

O tratamento e análise das entrevistas a serem apresentados no capítulo 5 basearam-se em *categorias* originadas da reflexão sobre os dados obtidos e os resultados permitiram obter respostas para análise e discussão da tese do presente trabalho.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das entrevistas permitiu a construção de um panorama acerca da relação entre a formação continuada e a melhoria do trabalho docente. Foi por meio das falas das professoras entrevistadas que pudemos identificar a evolução de suas ações, bem como observar as transformações ocorridas acerca do conhecimento sobre o corpo e a psicomotricidade. Tais mudanças estão intimamente relacionadas ao processo contínuo de formação e, nesse caso, no *locus* de trabalho, o que certamente contribuiu fortemente para a realização e êxito do programa psicomotor. Para isso, serão apresentadas as categorias encontradas para que, juntamente com os autores que embasaram a presente tese, possam trazer informações e considerações que permitam uma melhor compreensão da questão investigada.

5.1. Análise das entrevistas

Os dados obtidos nas entrevistas foram agrupados nas seguintes categorias, descritas no Quadro 4.

Quadro 4: Categorias de análise

A influência da formação inicial e continuada no desenvolvimento do programa psicomotor
O programa psicomotor e as transformações no cotidiano escolar
O corpo e a escola

Fonte: elaboração própria

Na discussão das categorias de análise serão apresentadas inicialmente quadros sistematizadores dos resultados obtidos seguidos da reflexão sobre os mesmos com base nos fundamentos teóricos descritos nos capítulos 1, 2 e 3.

O quadro 5 contém informações sobre a primeira categoria a ser discutida: *a relação entre formação inicial e continuada no desenvolvimento do programa psicomotor*.

Quadro 5: A influência da formação inicial e continuada no desenvolvimento do programa psicomotor

P1	Nunca havia feito nenhum curso de formação continuada sobre o assunto (relativo a psicomotricidade) sob a justificativa da falta de conhecimento, mediante uma formação inicial que não abordou o tema, aliado ao sistema educacional extremamente conteudista.
P2	Nunca havia feito nenhum curso de formação continuada sobre o assunto, voltando-se para temas voltados para “questões pedagógicas”. Não houve qualquer abordagem do tema em sua formação inicial.
P3	Nunca havia feito nenhum curso de formação continuada sobre o assunto por não compreender sua aplicabilidade em sala de aula. Não houve qualquer abordagem do tema em sua formação inicial.
P4	Fez um curso sobre o tema por trabalhar, na época, na Educação Infantil. Não se recorda sobre o assunto na formação inicial.
P5	Nunca havia feito nenhum curso de formação continuada sobre o assunto por achar que era papel restrito da Educação Física. Não houve qualquer abordagem do tema em sua formação inicial.
P6	Nunca havia feito nenhum curso de formação continuada sobre o assunto por não saber do que se tratava e pela falta de importância no contexto escolar. Não houve qualquer abordagem do tema em sua formação inicial.

Fonte: elaboração própria

Primeiramente, deve-se ressaltar a condição uníssona diante do quadro apresentado em que nenhuma das professoras entrevistadas teve em sua formação inicial qualquer disciplina que mencionasse e, muito menos, abordasse a psicomotricidade como tema relevante para o desenvolvimento infantil. Possivelmente, essa deficiência na base de sua formação acarretou na falta de interesse pela formação continuada que tratasse do tema, em virtude da falta de conhecimento e sua aplicabilidade, o que pode ter gerado uma desconexão com as demais atividades curriculares, conforme relatos descritos pelas professoras:

Professora 1: *“Fiz cursos de muitas outras coisas, mas sobre a psicomotricidade eu não pensei não. Hoje eu penso! Acho que a falta de conhecimento aliado ao sistema e tudo que a gente tem que fazer, gera uma resistência.”*

Professora 3: *“Eu fazia muito curso de matemática, desenho, português, leitura... De psicomotricidade que eu me lembre nenhum! Porque eu não iria aplicar isso na minha sala de aula, então nunca fiz!”*

Professora 6: *“Não fiz porque não sabia do que se tratava. [...] Interesse pela área de movimento eu tive, mas eu não achava que era tão importante na formação do professor de zero a dez anos.”*

Marques (1992) posiciona a formação inicial como espaço para o surgimento de possibilidades e práticas profissionais, ou melhor, como campo fértil de formação continuada, onde os saberes são renovados e inovados por intermédio da construção do saber reflexivo. Nesse caso, como renovar e inovar os saberes que não são oferecidos na base da formação docente?

Tal relação entre a formação inicial insípida e trabalho docente é tratada por Passalacqua (2017) que denota que as deficiências da formação inicial impedem o estabelecimento de uma conexão mais fluida com as demandas escolares contemporâneas. Esse impedimento resulta na perpetuação da manutenção de um quadro de professores despreparados para o exercício docente, com uma base curricular composta por disciplinas isoladas e atividades de estágio que se limitam a observação da sala de aula e do trabalho do professor, além de escassos momentos para a reflexão da realidade suportada teoricamente de forma eficaz e coesa com a realidade cotidiana das escolas.

A formação em nível superior deve, ou pelo menos deveria garantir a aquisição e ampliação de conhecimentos que permitissem aos futuros docentes estarem preparados para o exercício profissional, com melhor qualidade acadêmica e, como resultado, contribuir efetivamente para a evolução da qualidade de ensino.

No entanto, mesmo com inúmeras reformas e políticas educacionais, nas reformulações dos cursos de licenciatura e nos exames de avaliação de cursos e desempenho de alunos, observa-se um quadro deficitário que além de formar profissionais despreparados, não promove o interesse por outros temas relevantes – no caso específico, relativos a psicomotricidade – para que futuramente esses profissionais busquem o aprofundamento e melhoria da qualidade do trabalho docente.

Diante disso, o despreparo não pode ser confundido com insegurança inicial, ou seja, ainda que as ações sejam carregadas de mecanicismos e fragmentações, não significa que não haja conhecimento adquirido que, com o tempo de atuação aliado ao estudo constante, se consolidarão em prática mais eficientes.

Segundo Gatti (2008), a formação continuada no Brasil, que deveria ser oferecida como momento de aprofundamento e ampliação do conhecimento, ainda se apresenta como reposta à precariedade da formação inicial de professores com caráter compensatório em detrimento da má-formação, se restringindo, muitas vezes, a discussões superficiais e foco em métodos e práticas que supostamente deveriam ocorrer anteriormente.

Logo, a formação continuada acaba por ser o primeiro encontro do docente com determinada teoria e/ou conteúdo. Tal situação aponta para a importância de se debruçar com mais eloquência e responsabilidade para a formação inicial, com o intuito de construir uma realidade curricular que esteja mais afinada com os anseios e necessidades escolares.

Giovanni e Guarnieri (2010) relatam que praticamente não há espaço nos cursos de formação para que os alunos possam analisar as práticas, atividades e conhecimentos de professores em exercício, ao mesmo tempo, não há dispositivos que permitam que os próprios professores possam interferir e/ou ter um certo nível de controle legal, político e prático com relação às reformas, modelos, propostas e currículos para a formação de futuros docentes.

As pesquisas reiteram a importância do professor como elemento chave para as mudanças educacionais – o que leva as iniciativas de reforma a invariavelmente incluírem ações de formação docente como estratégia de mudança, nem sempre acompanhadas de outras ações que criem as condições materiais para mudanças nos contextos de trabalho – uma lógica, portanto, linear e simplificadora em relação às mudanças educacionais desejadas. (GIOVANNI & GUARNIERI, 2010, p.09).

A realidade apontada por Gatti (2008) e Giovanni e Guarnieri (2010) pôde ser evidenciada na implementação do programa psicomotor. Com o propósito de despertar o interesse e a implantação de um modelo de formação continuada, o programa se utilizou de recursos teóricos, didáticos e práticos básicos a fim de oferecer às professoras requisitos mínimos para que pudessem sair de um estágio inicial, em que não tinham praticamente nenhum conhecimento acerca do assunto, para um outro nível em que tivessem a possibilidade de avançar gradativamente na construção de conhecimentos e,

consequentemente, elaborar atividades psicomotoras cada vez mais aprimoradas e coerentes com as necessidades apresentadas no cotidiano escolar.

Esse movimento de formação, construção e aperfeiçoamento docente são constantes. Nóvoa (1995) afirma que os saberes dos professores são internalizados por meio de técnicas, conhecimentos adquiridos, valores e crenças. Tais experiências e concepções são renovadas e ressignificadas no decorrer do percurso, com objetivo de compor a identidade profissional, oriundas não somente do seu exercício, mas também das suas vivências escolares.

Para isso, segundo Schön (1997), é fundamental encontrar formas eficientes de promover o desenvolvimento profissional permanente que atendam não apenas as demandas educacionais vigentes, mas que possam gerar à tomada de consciência frente a prática cotidiana escolar e a formação de um pensamento prático reflexivo para que situações apontadas pelas professoras abaixo possam ser cada vez mais raras:

Professora 3: “E eu nem sonhava que uma atividade que eu fizesse lá na quadra ia ajudar o meu aluno no traçado da letra, número posicional... Nem imaginava que regras de convivência em sala poderiam ser ajudadas em uma atividade realizada na quadra! Eu me preocupava mais durante uma atividade lúdica se as crianças estavam cumprindo as regras, eu não me preocupava se estavam cumprindo todos os objetivos traçados, justamente pela falta do conhecimento!”

Professora 1: “Esse trabalho com o corpo, até então, para mim, era um universo desconhecido, o que eu fazia era intuitivamente, era o que eu achava que era o certo a fazer, não era uma coisa bem estruturada.”

Nota-se que o desconhecimento apontado pelas professoras não possibilitava uma prática reflexiva, pautada em planejamentos com objetivos bem definidos e, consequentemente, um processo avaliativo consistente que permitisse traçar caminhos e metas posteriores.

Segundo Perrenoud (1999), as dificuldades e a falta de objetividade não contribuem para a construção de uma competência que permita interferir e agir na prática, pois há dificuldades para a identificação do problema, pois isso requer a mobilização de recursos cognitivos diversos, que possibilitem confrontar uma situação específica amparada por meio de conhecimentos pertinentes.

Para Nóvoa (1991), o movimento dialético ação-reflexão-ação é fundamental para a formação continuada, pois é por meio desse movimento constante e necessário que o professor será capaz de desenvolver sua prática nas três esferas que compõe sua formação: o desenvolvimento pessoal (produção na vida do professor), o desenvolvimento profissional (produção da profissão) e o desenvolvimento organizacional (produção da escola).

Schön (1997) também reforça a prática reflexiva como elemento indispensável nos diversos estágios de formação, bem como nas práticas profissionais do professor. O autor (idem) destaca que a capacidade cada vez mais aprofundada de analisar e interpretar sua prática possibilita que o professor pense sobre o que faz, gerando condições como a possibilidade de construir conhecimento, inovar e formular propostas, além de buscar soluções a fim de compreender e reconstruir seu trabalho.

Um outro fator importante a ser destacado foi a realização de todo o projeto no espaço de trabalho das professoras. Conforme já relatado neste trabalho, desde os encontros iniciais para estudo e organização das práticas até a realização das atividades programadas ocorreram na própria escola, o que provavelmente ofereceu mais segurança e fortaleceu o envolvimento de todas as docentes em todas as etapas propostas.

Professor 2: “Ainda tenho dificuldade para elaborar e conduzir as brincadeiras. Mas, isso está sendo sanado com as experiências, as trocas, o acompanhamento e também porque fui buscar conhecimento.”

Professora 3: “Acho que a forma de sanar as dificuldades se deu pela troca de informações, atividades e estudo com o coordenador do projeto. É interessante que com as minhas colegas a gente troca muitas ideias, compartilhamos esse tipo de atividade.”

Professora 5: *“Eu tinha um olhar muito compartimentado, sala de aula-teoria-desenvolvimento cognitivo... E é mais que isso! Então, abriu meus olhos! Eu acho que me amadureceu como profissional, me completou apesar de a gente ainda ter nossas dificuldades, mas me acrescentou muito sim... Mudou o meu olhar!”*

Professora 6: *“Depois que tivemos um treinamento que abordou os aspectos teóricos e o acompanhamento das práticas por parte do coordenador do programa, eu fui gradativamente conseguindo enxergar com um outro olhar. Não vou dizer que tudo foi sanado, porque é algo que está acontecendo, porque ainda tenho algumas dificuldades em enxergar algumas coisas que acontecem na hora da aula, do movimento, pois são vários alunos e então não tem como manter o foco em todos ao mesmo tempo. Mas melhorou muito em vista de quando começou. Eu já tenho mais segurança.”*

Imbernón (2009) ressalta os modelos colaborativos de formação continuada realizados no local de trabalho como os mais eficazes, pois desenvolvem parcerias mais sólidas e mudança de postura da instituição e dos professores em relação às propostas apresentadas.

Behrens (1996) também reforça o papel das instituições educacionais como espaço privilegiado de formação continuada que permite, através de um trabalho coletivo e prático, o desenvolvimento da análise crítica, da autoavaliação, do pensamento criativo e da produção própria através da reflexão individual e coletiva.

Nóvoa (1991) ressalta que esse modelo cooperativo oferece a possibilidade de promover a emancipação e a consolidação profissional, além de possibilitar a efetivação de um profissional reconhecido por sua intelectualidade e pelo conhecimento prático de suas condutas, originando o binômio que define o professor como prático reflexivo.

Com isso, o docente assume uma nova postura frente aos desafios da profissão docente, pois a reflexão sobre o próprio trabalho sugere que a escola, assim como a universidade, são espaços de construção de conhecimentos e métodos, que podem e devem ser compartilhados com os seus pares de forma muito mais pontual e elucidativa.

Hargreaves (1998) destaca a constituição de uma “cultura colaborativa” como elemento capaz de desenvolver relações espontâneas e não-hierárquicas mediante liderança compartilhada e corresponsabilizada no direcionamento das ações. Com isso, o trabalho conjunto permite o planejamento de metas e objetivos comuns de forma discutida e definida por todos os agentes envolvidos.

Para o autor (idem), outra característica importante da cultura colaborativa é o estabelecimento do conjunto de atitudes tomadas pelos professores, não atribuídas a instâncias superiores da escola (coordenação e direção pedagógica, secretarias de educação, etc.), o que fortalece a participação e envolvimento de todos, porém não elimina de forma alguma o apoio da administração escolar.

Nesse contexto, desde o início, o planejamento das atividades psicomotoras foi realizado pelas professoras sem a interferência da coordenação quanto a escolha das atividades e objetivos pretendidos. Justamente para que pudessem construir, refletir, consolidar e emancipar suas ações através do conhecimento e, sobretudo, através das trocas com seus pares. Cabia ao coordenador do projeto orientar e, em algumas situações, apontar possíveis correções diante da inexperiência e dificuldades iniciais normais quanto a adoção de novas formas de trabalho.

A realização da formação continuada no espaço de trabalho possibilita que o docente se depare com diversas questões referentes à sua prática cotidiana, podendo propor ações diferenciadas e individualizadas que possam resultar em maior desenvolvimento profissional, em virtude de uma postura mais exploratória e participativa.

Contudo, mesmo com as dificuldades de implementação e desenvolvimento de um programa de formação continuada, o consenso sobre a sua indispensabilidade é unânime. A importância de uma formação processual integrada e coerente deve atender às necessidades de aperfeiçoamento sentidas pelo próprio docente e do sistema educativo em função das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

Portanto, a formação continuada deve oferecer a possibilidade de aprimoramento da competência pedagógica através da relação interdependente entre o conhecimento adquirido e postura investigativa, prática e reflexiva com o propósito de desenvolver a autoavaliação, bem como a capacidade de promover a melhoria da qualidade do trabalho

docente. Além disso, é indispensável a criação de condições para o desenvolvimento de ações colaborativas com o intuito de estimular as trocas de experiências e o fortalecimento dos professores sob a perspectiva individual e coletiva, consolidando as práticas já existentes e, ao mesmo tempo, expandindo seus saberes e ações docentes.

Quadro 6 – O programa psicomotor e as transformações no cotidiano escolar

P1	Após a instauração do programa, houve reconhecimento de sua importância, bem como da integração dos conteúdos com o corpo e seus reflexos na evolução das crianças. Uma visão do todo da criança.
P2	O programa possibilitou o norteamento do trabalho por meio do conhecimento, experiências e trocas, o que propiciou o melhor direcionamento para as necessidades das crianças. Mudou seu olhar sobre as crianças.
P3	Os encontros sistematizados ofereceram a possibilidade de compreensão teórica e prática que se traduziram em segurança para realização do trabalho. O programa estreita seus laços com as crianças.
P4	Novo olhar sobre os alunos em sala de aula. O mais importante é poder enxergar seu aluno como um todo. O conhecimento da psicomotricidade permite atingir um maior número de crianças, pois elas são movimento!
P5	A mudança do olhar sobre a criança. Um trabalho para ver a criança como um todo. Associação entre a quadra e a sala de aula.
P6	O programa tem que fazer parte do currículo, da grade curricular. É uma forma de trabalho para que as crianças possam construir o seu eu, no geral... corpo e mente. Transformou principalmente seu olhar pedagógico.

Fonte: elaboração própria

Inicialmente, ao comparar os quadros 5 e 6, percebe-se claramente uma mudança significativa com relação a psicomotricidade no contexto escolar. O desconhecimento acerca do seu papel, bem como sua desconexão com a sala de aula deu lugar a uma nova concepção e valorização do programa instituído. Tais mudanças e ressignificações foram alcançadas através da relação incessante entre a teoria e a prática, demonstrando os efeitos positivos da formação continuada na aquisição do conhecimento e na ação docente.

Silva e Weiss (2004), ressaltam que a formação continuada deve ir além da condição de formação compensatória já destacada por Gatti (2008). Deve possibilitar a compreensão e transformação do trabalho pedagógico, de forma que a educação corporal seja realizada em parceria com as necessidades e anseios da criança ou grupo de crianças.

O conhecimento, ainda que inicial, em parceria com práticas elaboradas e sustentadas teoricamente, ofereceu subsídios para que fosse construído gradativamente as condições necessárias para que as próprias professoras enxergassem o potencial e a relevância do trabalho psicomotor no cotidiano escolar, como podemos observar abaixo:

Professora 1: *“Aprendi a ter um olhar. Quando a criança tem muita dificuldade em sala, eu vejo como ela lida com essas questões do corpo num jogo, num desafio, num circuito. A gente entende como a criança pensa, que cada criança raciocina de um jeito.”*

Professora 2: *“Eu percebo claramente o resultado desse trabalho dentro da sala de aula com relação a escrita, a coordenação motora, o traçado, de organização, relacionamento, criação de estratégias. Meu olhar mudou muito! A cada aula a gente aprende, avalia e se avalia também! Não foram só as crianças que ganharam, nós também ganhamos porque não ficamos focados dentro dos conteúdos. A gente passa a observar dentro de outro aspecto.”*

Professora 4: *“Os pontos positivos que acredito serem mais relevantes dizem respeito a mudança de olhar, ao novo olhar que a gente adquire sobre os alunos em sala de aula. Às vezes, temos dificuldades de observar determinado aluno e acabamos rotulando que ele tem falta de atenção, mas quando está num jogo, a gente percebe que ele mantém a atenção... Aí a gente percebe que a questão da atenção está muito mais ligada a área de interesse da criança. A gente observa que a criança tem atenção, concentração durante os jogos. Outra situação... Tachar a criança de indisciplinada e, mais uma vez, ela chega na quadra e cumpre as regras. Então, para mim, esse programa possibilita a mudança de olhar sobre a criança.”*

Professora 6: *“A gente já teve experiências aqui, de alunos que não conseguiam ficar sentados e não tinham nenhum tipo de déficit e, com a prática das aulas, a gente percebe um controle corporal maior, a concentração, a questão de espaço... são inúmeras.”*

Ao analisar as respostas das professoras, um ponto em comum alinhava todas as situações descritas – a mudança do olhar sobre a criança. É interessante observar que a proposição de um programa baseado na ludicidade, sob a perspectiva integral de desenvolvimento psicomotor, desencadeou novas formas de interpretação e avaliação, o que contribuiu para que as mesmas pudessem ressignificar suas visões acerca do desenvolvimento infantil nas perspectivas cognitivas, motoras, afetivas e sociais de uma forma interdependente.

Essa mudança de olhar corrobora com as definições apresentadas pelos teóricos abaixo a respeito da definição da psicomotricidade:

Fonseca (1983, p. 18) nos traz que “É a evolução das relações recíprocas, incessantes e permanentes dos fatores neurofisiológicos, psicológicos e sociais que intervêm na integração, elaboração e relação do movimento humano”.

Nessa mesma linha de pensamento, Colstallat (1983, p. 29) aponta que “A ciência da educação, que enfoca a unidade indivisível do homem, educando o movimento ao mesmo tempo em que põe em jogo as funções intelectivas”.

E, ainda, Le Boulch (1992, p. 31) que nos aponta para a “Ciência que assegura o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, ajudando a sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano”.

Com base nos relatos e definições, pode-se dizer que as professoras compreenderam o conceito de psicomotricidade. As relações constantes com as situações ocorridas na quadra e na sala de aula demonstraram uma nova configuração corpo/mente nas diversas atividades escolares. Percebe-se que as atividades psicomotoras propostas pelas professoras estão constituídas por propósitos que ultrapassam os limites da quadra, conforme relatos a seguir:

Professora 5: “A gente quer formar esse indivíduo para a vida! E a formação dele envolve o cognitivo, o emocional, o psicomotor, o comportamental, de atitude, de pessoa, de valores. Tudo, para mim, é tudo! A gente está aqui o tempo todo buscando isso: o desenvolvimento integral do nosso aluno. E o desenvolvimento integral hoje, na minha

concepção, tem que passar por isso tudo, conhecer o próprio corpo, a questão da sociabilidade, todas as questões que estão ali envolvidas na quadra.”

Professora 4: *“Você começa a pensar na dificuldade, mas, ao mesmo tempo, encontrar outras maneiras para que a criança consiga entender o que você quer passar para ela. Você consegue entender que as vezes ela não está conseguindo aprender por estar sentada na carteira e, que se colocar de outra forma, usando do corpo, do movimento para fixar algum conteúdo, àquelas crianças com dificuldade, muitas vezes, conseguem perceber e aprender.”*

Almeida (2009) confirma este enfoque baseado na relação intrínseca entre o corpo e a mente, estabelecido em uma condição harmônica e não hierárquica por intermédio de experiências oriundas do movimento organizado, consciente e integrado que, ao mesmo tempo, desenvolve a individualidade, linguagem e socialização.

Desse modo, as professoras iniciaram um processo de transformação de suas práticas, atentas à importância do aperfeiçoamento de suas análises sob a perspectiva psicomotora. Ou seja, as docentes atribuíram sentido e valor para um trabalho que despendia um esforço constante para que as relações entre os aspectos cognitivos, motores e afetivo-sociais fossem tratados com a mesma relevância durante a realização e avaliação das atividades propostas.

Essa evolução do trabalho docente propiciou que as professoras iniciassem um processo de reflexão de suas práticas. Através de planejamentos mais elaborados e organizados, houve a possibilidade do surgimento de um novo olhar teórico-prático sobre fazer pedagógico por intermédio da investigação-ação e investigação-formação.

Desse modo, a formação continuada, baseada nas experiências cotidianas oferecidas pela realização do programa sistematizado, aliada aos conhecimentos teóricos advindos dos encontros, ofereceu condições para o desenvolvimento profissional com segurança e objetividade pedagógica, bem como estabeleceu novas ideias e concepções acerca das diversas aprendizagens escolares, conforme relatos a seguir:

Professora 1: *“Porque todos os conteúdos que vou trabalhar, me preocupo em fazer isso com o corpo. Se vou trabalhar os substantivos, matemática... o que posso fazer para a criança não ficar só sentada? Posso fazer algo diferente? Com relação a leitura, o que posso fazer para melhorar? Então, no meu planejamento, sempre faço alguma coisa de movimento.”*

Professora 3: *“Quando vou trabalhar a cadeia alimentar, quando utilizo a brincadeira, as crianças não erram nunca mais! Isso enriqueceu as minhas aulas, a minha prática e os conteúdos que trabalho com os meus alunos.”*

A união entre as atividades psicomotoras e demais tarefas curriculares demonstrou e confirmou a ideia piagetiana que apresenta a motricidade como catalisador dos processos de integração e incorporação do mundo exterior, transformando-o gradativamente através de um processo composto de dois componentes inseparáveis e indivisíveis – a assimilação e a acomodação. Portanto, pode-se constatar, em diversos relatos das professoras, a melhoria significativa da aprendizagem através das atividades lúdicas propostas pelo programa psicomotor, estabelecendo constantemente o elo entre a motricidade e a cognição.

Fonseca (2008) reitera a relação permanente entre esses dois processos como algo capaz de propiciar a criança a adaptação e o desenvolvimento de suas aprendizagens. A assimilação (percepções) juntamente à integração multissensorial e à acomodação (ação) enfocada na elaboração motora organizam a corporeidade pela motricidade. Com isso, o autor (idem) reforça o papel da motricidade como elemento constituinte e transformador de uma inteligência prática e sensorio-motora em uma inteligência reflexiva e gnósica.

A perspectiva walloniana também confirma esta simbiose movimento/cognição. Fonseca (2008) apresenta a sociedade como uma necessidade orgânica e determinante para o desenvolvimento da inteligência, ou seja, pelo fato do conhecimento ser considerado um patrimônio extrabiológico, a maturação biológica e o desenvolvimento social são condições um do outro. Com isso, a motricidade é dotada de uma dimensão psíquica, uma totalidade motora afetiva e cognitiva.

Desse modo, outro ponto levantado pelas professoras foi o aprimoramento das relações interpessoais na quadra e na sala de aula:

Professora 3: *“Primeiro, eu acho que esse programa estreita meus laços com as crianças. Acho isso muito legal! Outro ponto, é que vejo que além de melhorar a convivência, eu vejo as crianças evoluindo.”*

Professora 1: *“Eles correm, brincam, dão ideias e, ao mesmo tempo, é um momento que se trabalha regras, paciência, tolerância, trabalho em grupo, o ganhar e perder que sempre foi, mas hoje é um desafio maior, pois as crianças não estão habituadas a se frustrarem! E essas aulas ajudam! Por exemplo: a gente vai jogar uma queimada, a criança vai ter que saber trabalhar com aquele grupo, nem sempre vai sair naquele que gostaria, cumprir as regras.”*

Professora 3: *“Nem imaginava que as regras de convivência em sala poderiam ser ajudadas em uma atividade realizada na quadra!”*,

Professora 5: *“E a gente percebe também que as crianças se envolvem muito umas com as outras... A interação lá na quadra tem refletido muito no comportamento deles aqui na sala.”*

A teoria walloniana apresenta a natureza social da motricidade, pois esta surge das interações sociais, nas quais o sistema nervoso da criança é processado, provocado e detonado e que, mediante seu acabamento e formação interindividual, é sustentado pelas relações e correlações entre a ação e a sua representação mental. Deste modo, o movimento sob a ótica walloniana é resultado de uma rede de processos cognitivos, de imagens e simbolizações, que são ação e representação. simultaneamente, motricidade e psiquismo.

Segundo Fonseca (2008), o autoconhecimento da criança é desencadeado pela integração sensorial e perceptiva da experiência vivida através da motricidade. Isso quer dizer que é pela passagem do ato motor ao ato mental que o processo de reconhecimento e

gnosia se constitui e possibilita que a criança tome consciência de si e acabe por se diferenciar do outro, assumindo a construção da sua personalidade.

Ajuriaguerra *apud* Fonseca (2008) confirma essa ideia, destacando a evolução da criança por meio da conscientização e conhecimento cada vez mais aprimorada do seu corpo como caminho para a autoconsciência, pois é por meio destes que a mesma elabora todas as suas experiências vitais e organiza a sua personalidade.

Para Ajuriaguerra *apud* Fonseca (2008), o corpo é a própria atividade da criança, e, a criança, um corpo em atividade, pois o corpo é uma unidade psicossomática, logo psicomotora. Nesse sentido, a ação é um movimento do pensamento, e, o movimento, um pensamento em ação.

Com isso, as diversas interações que se estabelecem nas experiências vivenciadas nos ambientes e grupos sociais permitirão que a criança possa ter uma percepção melhor das diferentes relações e, ao mesmo tempo, garantirão que assuma uma posição circunstancial frente a interesses, necessidades e obrigações.

A aprendizagem e os desafios propostos, nos mais diversos espaços da escola, permitem que a individualidade se constitua e evolua. Isso se dá pela organização em situações de conflito e cooperação – situações típicas e naturais dos jogos e brincadeiras – possibilitando a construção da liberdade e sociogênese através do autoconhecimento e, conseqüentemente, da tomada de consciência dos diferentes papéis que desempenha em cada grupo social.

Conforme descrito, ocorreram mudanças significativas com relação ao desenvolvimento teórico e prático das professoras, diante da ressignificação conceitual e das novas perspectivas de análise sobre a relação entre o corpo e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Porém, vale ressaltar que, inicialmente, houve um quadro de resistência por parte das professoras envolvidas com o programa, pois com os diversos entraves como a falta de conhecimento, a dificuldade de realização de aulas em espaços abertos, a necessidade da justificação teórica das atividades propostas, o entendimento das dinâmicas específicas da ludicidade, entre outros, era previsível que relatos como estes a seguir pudessem surgir:

Professora 1: *“De início eu tive um pouco de resistência por achar que esse trabalho me atrapalharia em outras estratégias em sala de aula.”*

Professora 2: *“Eu tenho um pouco de dificuldade com relação a quadra, de organizar, as regras... Mas vejo que do ano passado para este eu melhorei bastante! Ainda tenho dificuldade para elaborar e conduzir as brincadeiras.”*

Professora 3: *“Quando fiquei sabendo que eu iria dar psicomotricidade, eu fiquei apavorada! Porque eu não tinha nenhum curso, nunca tinha feito, não fazia nem ensaio de festa junina e nem festa de fim de ano. Nas aulas de psicomotricidade eu tinha dificuldade porque eu ia fazer o quê?”*

Professora 5: *“Eu tenho quase vinte anos de Fundamental I... Ter esse olhar agora, fazer esse trabalho, essa comparação do aluno, ao mesmo tempo que você separa, mas tem que ver como um todo, isso eu tenho desenvolvido agora! Isso é uma coisa muito nova para mim! Isso teria que estar lá atrás, no currículo, dentro das escolas já... Isso deveria ser pensado no projeto político pedagógico.”*

Scanfella (2013) destaca que a resistência dos professores não é necessariamente política, mas constituída por meio da prática pedagógica construída ao longo da carreira. Com isso, os docentes, frente a fundamentação dos saberes alicerçados nas suas experiências, desenvolvem um repertório que atenda o exercício de suas atribuições e, conseqüentemente, resistem a novas propostas que sugerem transformações de práticas que já desenvolviam com êxito em seu cotidiano.

Scanfella (2013, p. 132) ressalta a resistência como uma “estratégia de contorno” que pode se apresentar de forma explícita através de atitudes mais reticentes e visíveis, em que o docente se posiciona com clareza e oposição a novas ideias e direcionamentos adotados pela instituição. A outra forma de resistência é a implícita, que se apresenta de forma silenciosa durante o processo de ajustamento e adaptação as mudanças e exigências das novas determinações e demandas instauradas e, portanto, sua identificação não é tarefa fácil já que os discursos são aparentemente favoráveis.

Com relação à forma explícita de resistência, em algumas situações no decorrer da instauração do programa, as professoras demonstravam o desconforto em realizar atividades na quadra. Ressaltavam a apreensão por não saber exatamente como analisar e avaliar as atividades planejadas. Em outros momentos, destacavam a burocracia do cotidiano escolar e apontavam o programa psicomotor como “mais uma folha a preencher”. Deste modo, confirma-se a ideia de Scanfella (2013) com relação a aversão a adoção de novas estratégias e ações pedagógicas, pois isso tem efeito provocativo e desestabilizador da rotina, o que desencadeia comportamentos e discursos que fortalecem e ampliam os obstáculos para a realização das atividades.

Hargreaves (1998) destaca outro elemento com forte influência no exercício docente, a “cultura do individualismo”. Caracterizado pelo isolamento na sala de aula e fortalecimento da privacidade do professor, tal contexto contribui para uma sensação de proteção com relação as novas propostas e pressões externas, gerando comportamentos defensivos e desconfiança diante da possibilidade do fracasso e incertezas do trabalho docente.

Galindo (2011) evidencia que no individualismo, as propostas coletivas de formação são prejudicadas em vista do isolamento pautado na valorização excessiva da experiência profissional individual. Tal situação acarreta na solidão, sofrimento, dilemas cotidianos, obstáculos e problemas não resolvidos, falhas não percebidas e muito menos corrigidas, configurando um panorama desafiador para a formação continuada de professores.

Diante dessa realidade, o programa psicomotor, desde sua implementação, teve a preocupação de estimular as professoras envolvidas à troca de experiências e à confecção conjunta dos planos de aula. Todos os encontros para estudos e discussões foram realizados com a participação de todas, para que houvesse a implantação de um esquema de parceria, a fim de propiciar maior segurança e, ao mesmo tempo, solidificar a implantação de forma cooperativa e corresponsável.

Evidentemente que, no início do programa, as professoras tinham a tendência de fazer seus planejamentos isoladamente, mesmo aquelas que trabalhavam em salas com crianças de mesma faixa etária. As trocas de informações e conhecimento foram

acontecendo paulatinamente, à medida que a confiança e a segurança foram sendo solidificadas em virtude da realização e acompanhamento das atividades na quadra. Porém, o exercício de compartilhamento pedagógico era uma espécie de lembrete constante, ou seja, o desenvolvimento de uma postura mais integrada e coletiva mostrou-se um grande desafio e necessitou de uma relação conjunta entre o conhecimento e sucesso das práticas pretendidas.

Hargreaves (1998) denota a individualidade como fator inerente à competência profissional, à imaginação e autonomia, mas que o isolamento instituído pelo individualismo e pela própria dinâmica escolar enfraquece essas habilidades, produzindo comportamentos autodefensivos contra supostas ameaças internas (demais professores, coordenadores e diretores) ou externas (programas e políticas educacionais, secretarias e universidades), prejudicando principalmente a criatividade dos docentes.

Os entraves para a efetivação do trabalho cooperativo baseado na troca de ideias e práticas é descrita por Fiorentini (2013) como uma tarefa árdua e que será construída a médio e longo prazo. Para o autor (*idem*), é imprescindível a mudança de postura provocada pela pesquisa colaborativa, pesquisa-ação colaborativa, participante, etc., para que o docente desenvolva novas formas de discussão, análise e compreensão das especificidades. Para isso, deve estar disposto a negociação coletiva das possibilidades de intervenção nas práticas escolares.

O estímulo à postura colaborativa aliada à prática reflexiva foram estruturas indispensáveis para a consolidação do programa. As mudanças ocorridas mediante a aquisição de conhecimentos fundamentais, a realização de práticas mais elaboradas e significativas para as docentes e os alunos, bem como a especificidade do projeto baseado nas necessidades da escola, foram determinantes para esta proposta de formação continuada pudesse consolidar, gradativamente, a tomada de consciência por parte de todo o corpo docente envolvido sobre a necessidade de compreender a importância da psicomotricidade no contexto escolar.

Quadro 7: O corpo e a escola

P1	Mudança da visão sobre o corpo na escola. A despreocupação com a evolução cognitiva, social e emocional atrelada ao movimento deu lugar a concepção de uma relação interdependente entre o corpo e mente.
-----------	---

P2	O corpo é autoconhecimento. Atualmente percebe que muitas dificuldades das crianças estão dentro do corpo.
P3	O corpo é instrumento de aprendizagens. A ideia da indissolubilidade corpo/mente é algo consolidado.
P4	Em virtude da experiência na Educação Infantil, já não fazia distinção entre o corpo e o desenvolvimento cognitivo.
P5	Mudança no entendimento da relação do trabalho com o corpo. A complexidade do corpo estabeleceu um novo patamar no contexto escolar.
P6	A dificuldade de enxergar a importância do corpo do outro sob a perspectiva profissional, deu lugar a uma visão de unidade fundamental para a existência.

Fonte: elaboração própria

Ao abordar as professoras com a questão: *A partir da instauração do plano psicomotor, houve mudança/ressignificação da visão que você tinha sobre o corpo?* - O propósito era verificar se a ideia de corpo convergia com as transformações percebidas e descritas nas demais questões referentes ao programa psicomotor e seus desdobramentos no trabalho docente.

Com a dificuldade de estabelecer uma visão sobre o corpo antecedente a instauração do programa, pode-se constatar, pela fala das professoras, que embora não houvesse qualquer tipo de desvalorização, sua participação no desenvolvimento infantil era praticamente desconhecida, conforme relatos:

Professora 1: *“Eu não tinha preocupação com essa evolução cognitiva, social, emocional antes de começar esse programa.”*

Professora 3: *“Eu achava que era só um jogo para fazer uma atividade física, onde a cognição não estava ali!”*

Professora 5: *“Eu não conseguia entender essa relação de trabalho com o corpo, essa consciência corporal mesmo!”*

Neto et al. (2004) reforçam a ideia de que os docentes não menosprezam ou desconhecem a relevância do movimento e do corpo no processo escolar. No entanto, têm

dificuldades para organizar as atividades que atendam à noção do desenvolvimento global, ou seja, que coloquem em evidência todos os aspectos de forma simbiótica e isonômica.

No entanto, a necessidade de constatar as mudanças conceitual e prática com relação ao corpo são justificadas pela pretensão de promover, através desse programa de formação continuada, o preenchimento de lacunas conceituais e metodológicas, além de possibilitar a ressignificação de ideias e visões que antecedem a própria formação inicial, pois as diversas concepções sobre o corpo são parte integrante e central da história humana e, invariavelmente, da vida das professoras.

Através dos estudos de Barbosa, Matos & Costa (2011), Rosário (2006), Corbin (2012), Cunha (2004), Gélis (2012), Pellegrini (2012), Gaya (2005), Vigarello (2012) Courtine (2012), Moulin (2012) e outros, percebe-se que, durante grande parte da história, a relação dicotômica entre o corpo e a mente construíram conceitos e valores que ainda influenciam a forma como compreendemos o corpo em nossa sociedade.

Garcia (2002), Probst e Kraemer (2012) e Gonçalves (2007) apontam para um corpo silencioso e adestrado no contexto educacional, por meio de práticas e condutas que posicionam as crianças em espaços arquitetônicos e estruturais que as submetem a longos períodos de imobilidade através de práticas que têm por objetivo o aprimoramento acadêmico, mas que acabam, por diversas vezes, acarretando na transmissão de conhecimentos de forma fragmentada, abstrata e sem significado.

Nesse sentido, conforme destacado por Gonçalves e De Azevedo (2007), é razoável refletir sobre as diversas concepções construídas sobre o corpo e sua relevância nos processos de aprendizagem, bem como sua posição no contexto educacional. Pois a relação dialética entre a escola e a sociedade faz com que as marcas da cultura e do sistema dominante sejam absorvidas pelas práticas escolares com o intuito de manter, segundo Probst e Kraemer (2012), o papel controlador e regulador sobre o corpo como dispositivo necessário para o processo educativo.

[...] as práticas escolares tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no distanciamento do corpo, pretendendo não somente discipliná-lo, mas obscurecer seus sentimentos, ideias, lembranças e até mesmo anulá-lo. Acreditamos que seriam esses os significados tradicionais frequentemente atribuídos e incorporados pela escola em sua dinâmica ao corpo. (GONÇALVES e DE AZEVEDO, 2007, s/p, 2007).

É interessante destacar que, desde o início do programa psicomotor, mesmo com certa resistência justificada pela falta de conhecimento teórico e prático, em nenhum momento, as professoras se mostraram contrárias à proposta. Todas se empenharam para que as atividades lúdicas, que antes eram realizadas de forma intuitiva e desconexa, pudessem se tornar práticas conscientes, embasadas e, sobretudo, atuantes no desenvolvimento pedagógico. Porém, mesmo diante do esforço e interesse, é visível em diversos momentos, nas falas das professoras, a separação entre a mente e o corpo advindas de uma construção social e pessoal.

Por isso, é imprescindível ressaltar a importância da formação continuada na ruptura de paradigmas e preconceitos, com o intuito de provocar mudanças significativas não tão somente no trabalho docente, mas na capacidade de refletir e buscar caminhos e soluções pautados em conhecimentos e métodos que propiciem uma educação corporal que atendam, conforme Silva e Weiss (2004), às necessidades e anseios das crianças, favorecendo a evolução neuropsicomotora.

Ressaltando a eficácia da formação continuada, seguem os relatos das professoras acerca da resignificação da visão sobre o corpo após a implementação do programa psicomotor:

Professora 1: *“Depois que você se organiza e vê a diferença disso na vida das crianças, na sua vida... o corpo... a mente... essa abertura, eu vejo as pessoas mais felizes quando ela tem essa visão do corpo conectado. O corpo é você!”*

Professora 2: *“É você se conhecer, saber quem é você! Conseguir se encontrar, não sei se é isso exatamente! Sou eu! É você se identificar, se sentir.”*

Professora 3: *“Então, acho que o corpo faz parte do aprendizado, porque as atividades feitas com o corpo... Deixa eu pensar pra te responder... Deixa eu organizar meu pensamento... como se desse para interiorizar esse aprendizado sabe? Não dá pra separar (corpo e mente).”*

Professora 4: *“Não há distinção para mim entre o corpo e o desenvolvimento cognitivo”.*

Professora 5: *“O corpo é muito complexo, são órgãos, o pensamento, massa, músculos, sensações, percepções... Eu acho que é isso tudo! Não é só essa casca, uma linha, um contorno, um limite... É como a gente vê!”*

Professora 6: *“A minha visão fortaleceu... é a estrutura fundamental do meu ser, pois a partir dele você se conecta, fala, expressa suas emoções, seus sentimentos, solta energia... enfim, uma unidade básica, fundamental.”*

Após tais relatos é possível estabelecer a relação entre as transformações ocorridas no trabalho docente sob a perspectiva psicomotora e a ressignificação da ideia de corpo para as professoras. A desconexão ou a falta de sentido entre as práticas em quadra e as demais atividades curriculares foi superada pelo conhecimento não apenas teórico e prático que auxiliassem tecnicamente na elaboração dos planejamentos de aula, mas também pela visão mais integral sobre o corpo em suas dimensões cognitiva, motora, afetiva e social.

A evolução conceitual alcançada sobre o corpo reforça o potencial da formação continuada, pois ofereceu a possibilidade de transformações e aprimoramentos das práticas docentes, amparadas por conhecimentos que exortaram a ruptura de paradigmas e conceitos arraigados na história da humanidade e que, invariavelmente, repercutem na visão que as professoras constroem acerca dele, bem como o seu papel no contexto educacional.

A importância de ressignificação do corpo para a realização do trabalho psicomotor é fundamental, pois segundo Vayer (1986), é preciso antes de mais nada, reconhecê-lo como primeiro objeto sentido pelas crianças, o que permitirá que elas possam agir, conhecer e se relacionar com o mundo através das sensações, percepções e ações.

Corbin (2012) reforça a ideia desse corpo repleto de significados e símbolos que através de sua intenção e necessidades é capaz de expressar os sentimentos e pensamentos, além de ser um espaço físico, substancial e material, donde se é possível tocar e apreciar a existência humana.

O autor (idem) ainda ressalta a importância de se compreender a simbiose necessária entre o corpo físico e a mente, pois a perspectiva anatômica e fisiológica não consegue explicar totalmente o corpo das sensações, da subjetividade e sensibilidade, que registra todas as nossas experiências físicas, emocionais e cognitivas e se apresenta como a prova própria da constituição da vida e da temporalidade.

No entanto, promover uma nova visão sobre o corpo, sobretudo, no contexto educacional não é tarefa fácil, pois a relação entre o corpo e a escola sempre foi marcada pela dualidade valorização/desvalorização. E esse percurso histórico e cultural consolidou um processo de hierarquização da individualidade, posicionado o aspecto cognitivo como elemento principal da aprendizagem e, ao mesmo tempo, realocando os demais aspectos (motor, afetivo e social) como coadjuvantes desse mecanismo.

Nóbrega (2005) destaca que o corpo não pode ser entendido como mero veículo de acesso para a aprendizagem, limitado ao antagonismo, pelo contrário, seu significado e relevância para o desenvolvimento global devem ultrapassar a mera instrumentalização ou apêndice para alcançar resultados estritamente conteudistas. Para isso, a mudança do olhar, realçada pelas professoras em seus relatos, é um dos requisitos fundamentais para a valorização da corporeidade e, conseqüentemente, dos processos de objetivação e avaliação das atividades psicomotoras.

Com isso, as professoras, em suas respostas, buscaram articular suas ideias no intuito de conceber, juntamente com suas práticas, a reestruturação conceitual necessária que conseguisse exprimir a ideia de corpo como identidade existencial, através de expressões que identificassem a relação intrínseca entre a subjetividade e a materialidade. Suas descrições ainda sugerem a unicidade destacada sob a luz da perspectiva psicomotora, baseada no desenvolvimento global e articulado entre as instâncias formativas da identidade e personalidade humana.

Essa mudança deve ser valorizada, pois o reposicionamento do corpo no processo educativo é destacado por Arroyo (2000) como elemento construtor da nossa identidade e da totalidade da nossa cultura. O autor (idem) aponta para o exercício criativo por parte de todos os agentes envolvidos, com a finalidade de romper com opção pedagógica pelo dualismo cartesiano ainda atuante na rotina escolar, o que prejudica a inserção efetiva e

transformadora da corporeidade na aquisição dos saberes diante do desconhecimento do corpo nas demais atividades educacionais.

Nesse sentido, Corbin (2012) ressalta a busca por respostas como possibilidade de estabelecimento do equilíbrio entre o interno e o externo, ou seja, carne e mundo, que sob um conjunto de regras sociais e culturais possibilita a construção da individualidade e da identidade coletiva de um povo. Logo, as inevitáveis tentativas de compreensão conceitual do corpo são, em última instância, propostas de entendimento do próprio homem e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar o potencial formativo de um programa de planejamento psicomotor sistematizado na modificação do trabalho docente aliado à construção de conhecimentos mais específicos e aprofundados sobre a psicomotricidade e o corpo.

Para isso, foi necessário a abordagem de estudos acerca do corpo, da psicomotricidade e da formação continuada. Esses três tópicos estruturantes do trabalho tiveram o papel de construir uma linha que permitisse traçar um panorama real e objetivo amparado pelas diversas áreas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Neurologia, Antropologia, História, Educação Física, Medicina e Biologia) envolvidas na construção e efetivação de um programa psicomotor, como proposta significativa e viável para as professoras envolvidas.

Essa tarefa foi possível através do diálogo estabelecido entre o referencial teórico e os relatos das professoras, que trouxeram um material rico e repleto de situações que permitiram compreender e discutir a relação entre a escola e o corpo através da proposição de um modelo sistematizado de trabalho. Tal ação fez com que garantisse a apropriação de teorias e práticas capazes de provocar ressignificações na relação das professoras com as atividades psicomotoras, bem como despertar a tomada de consciência sobre a relevância deste tipo de trabalho na constituição e desenvolvimento da profissão docente.

A proposta de implantação de um programa que despertasse uma visão mais equalizada dos aspectos cognitivo, motor, social e afetivo foi bem aceita pelo corpo pedagógico (professoras, coordenação e direção pedagógica), pois a necessidade de uma ferramenta que instrumentalizasse e aferisse tais aspectos de forma interdependente era urgente. Essa urgência era devido à falta de conhecimento mínimo aliada à falta de organização metodológica que resultava em práticas mal planejadas e avaliações insípidas, impedindo que houvesse quaisquer avanços na melhoria do trabalho docente.

Embora não houvesse qualquer rejeição ao programa, a resistência inicial quanto a realização do trabalho era previsível e normal pela inexistência de estudos acerca do tema na formação inicial, associada a falta de interesse pela busca de formação continuada ao

longo da carreira. Tais defasagens, como já era de se esperar, não ofereceram condições fundamentais como: conhecimento, segurança e experiência, para que as professoras pudessem enfrentar os desafios de uma nova forma de trabalho.

Outro fator a ser levado em consideração nesse contexto é a dificuldade da escola em lidar com o movimento e as dinâmicas das atividades lúdicas. Essa condição foi algo a ser discutida e refletida com as professoras, já que o programa psicomotor tem os jogos e brincadeiras como elementos de constituição e realização dos objetivos propostos. Além disso, essas atividades – especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I – são utilizadas, na maioria das vezes, como instrumento para reforço e/ou dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, os cuidados para não conceber as atividades psicomotoras como meros recursos didáticos foi um dos desafios com relação aos planejamentos das atividades, pois diante da tradição histórica de que o jogo se opõe à aprendizagem, as professoras tendiam a justificar suas práticas em função das dificuldades em conteúdos trabalhados. Porém, não foi o propósito do programa rechaçar esse tipo de conduta, mas apontar para outras possibilidades de utilização e apropriação da ludicidade, possibilitando à criança a se relacionar com o mundo simbólico e representacional e, concomitantemente, oferecer às professoras resultados concretos e transparentes do potencial desse tipo de atividade para o desenvolvimento global.

Mesmo com os obstáculos descritos, a formação continuada se mostrou um instrumento com grande poder de fomentação e transformação da realidade e do trabalho docente. Pôde-se constatar que a realização de ações bem direcionadas e sintonizadas com as necessidades específicas da instituição escolar, propiciou o engajamento e o progresso gradativo das professoras no desenvolvimento das etapas do programa, que culminaram com a realização cada vez mais aprimorada dos planejamentos, a execução das atividades realizadas com mais tranquilidade, além de avaliações mais conscientes.

Atentar para essa característica transformadora da formação continuada é possibilitar a compreensão e reconstrução do trabalho pedagógico, especificamente, a educação corporal, com uma proposta mais objetiva e sintonizada com a criança, favorecendo a evolução neuropsicomotora.

Além disso, a realização de todas as etapas do programa no *locus* de trabalho foi um dos fatores primordiais para o seu sucesso. A possibilidade de desenvolver os aprendizados em espaços físicos já conhecidos, a relação cotidiana com as demais professoras, bem como a presença e a assessoria constante do coordenador do programa criaram oportunidades para que o espaço se configurasse em um ambiente de troca de experiências, construção coletiva de conhecimentos teóricos e práticos, reposicionando o corpo e o movimento nas discussões pedagógicas.

Com isso, as professoras saíram de um estágio mecanicista e protocolar de ações para uma prática reflexiva, através da ressignificação sobre o corpo e a psicomotricidade. Tal progresso, encontrado em seus relatos, indicam as relações de causa e efeito nas diversas situações cotidianas como: a melhoria da autoestima, o aprimoramento das relações interpessoais, o favorecimento das aprendizagens curriculares, o fortalecimento das relações entre professor e aluno e, principalmente, a mudança de olhar sobre a criança.

Dessa forma, através do que foi exposto ao longo dos capítulos, a presente tese confirmou a eficácia de um programa de formação continuada realizado no *locus* de trabalho das professoras. Assim como qualquer outra atividade no contexto escolar, o programa psicomotor dependeu da relação incessante entre a teoria bem fundamentada e a prática capaz de alcançar os objetivos pretendidos, fornecendo subsídios para o progresso da aprendizagem alicerçada na visão global preconizada nos pressupostos psicomotores. Para isso, foi indispensável o acompanhamento constante desde a confecção do plano de aula até o processo avaliativo, para que as discussões e correções demonstrassem a importância de abandonar a ideia cartesiana e fragmentadora do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, provocasse o exercício da visão interdependente, globalizada e, principalmente, natural do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. P. de. **Teoria e prática em Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ALVES-MAZZOTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LCT, 1981.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Priorités et stratégies pour l'éducation: um étude de la Banque Mondiale**. Washington: Banco Mundial, 1995.

_____. **Education sector strategy**. Washington: Banco Mundial, 1999.

_____. **Brasil justo, competitivo, sustentável**. Brasília: Banco Mundial, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BARBOSA, M. R., MATOS, P. M., & COSTA, M. E. **Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje**. *Psicologia & Sociedade*, 23 (1), 24-34. 2011.

BEAUNE, J. C., "Ouverture savoir être malade, Cahiers de la Ville Gillet. *Maladie et Images de la Maladie, 1790 – 1900*, Lyon: Circé, 1995.

BEHRENS, M. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 07 out 2017.

_____. **Lei Darcy Ribeiro**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 12ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254).

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos:** um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CANDA, C. N. **Aprender e brincar é só começar.** In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e ludicidade. Ludicidade: onde acontece? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, v. 3, 2004. p. 123-140.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. (Orgs). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CÉSAR, M. R. de A. **Corpo, escola, biopolítica e arte como resistência.** Temas & matizes. Cascavel, vol.6, n.11, 2007. p. 79-88

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CORBIN, A. A influência da religião. In: _____. **História do corpo.** Vol. 2. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 57-100.

_____. O encontro dos corpos. In: _____. **História do corpo.** Vol. 2. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 181-266.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.** Rev. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, abr. 2007. p. 92-104.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e Psicomotricidade:** pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTALLAT, D. **Psicomotricidade.** 5ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

COURTINE (2012). In: CORBIN, A. et al. (Orgs), J. **História do corpo.** Vol. 1. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, M.J. **Imagem corporal, uma abordagem sociológica à importância do corpo e da magreza para os adolescentes.** Azeitão, Autonomia 27, 2004.

CÚPULA DAS AMÉRICAS. **Declaração de princípios.** S. 1.: OEA, 2001.

DANTAS, H. Do Ato Motor ao Ato Mental: a Gênese da Inteligência Segundo Wallon. In: Y., La Taille (Coord.). **Piaget, Vigotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992. p. 35-43.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. (Coleção Textos FCC, 34). FCC/DPE. São Paulo, 2012.

DE MEUR, A. & STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

DUARTE, V. C. **Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa**. Cadernos de Pesquisa São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. p. 139-168.

FIORENTINI, D. A Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional. In **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**. Costa Rica. Ano 8. Número 11, 2013. p. 61-82.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. G. O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999, 96 p.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Da filogênese a Ontogênese da Motricidade Humana**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

_____. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004

_____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**. O cuidado de si. Lisboa: Relógio D'água, 1994.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 34 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendiz**: buscando uma organização de qualidade. Trad. Regina Garcez. 2ª.Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 384 f. 2011.

GARCIA, R. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, V. 13, n. 37, Abr. 2008. p. 57-70.

Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Abril 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

GAYA, A. **Será o corpo humano obsoleto?** Sociologias, Porto Alegre, n. 13, p. 324-337, junho de 2005. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000100013&lng=en&nrm=iso>. acesso em 24 de março de 2018.

GÉLIS, J. O corpo, a igreja e o sagrado. In: CORBIN, A. et al. (Orgs), J. **História do corpo.** Vol 1. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 19-130.

GIOVANNI, L.; GUARNIERI, M. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: **II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência**, 4, v.1., Buenos Aires, del 24 al 26 de febrero de 2010. p. 1-13.

GONÇALVES, A.; DE AZEVEDO, A. **A re-significação do corpo pela Educação Física Escolar, face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade.** Pensar a Prática. [S.l.], v. 10, n. 2, set. 2007. p. 33-51. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1083>>. Acesso em: 05 abr. 2018. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v10i2.1083>.

GONÇALVES, M. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** 10ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança.** Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HUTMACHER, W. A escola e todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote/III, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 1ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KOHAN, W. Escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro - O corpo na escola.** Ano XVIII, n. 04, abr.

2008. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2018.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora – A psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

MARQUES, M. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, Unijuí, 1992.

MAUÉS, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, 2003. p.89-117.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOULIN, A. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, A. et al. (Orgs), **História do corpo**. Vol. 3. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 15-82.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NETO, S et al. **O corpo: na escola, da escola, no processo de escolarização: caderno de atividades didático-pedagógicas**. 2004 Disponível em: www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo10/ocorponaescola.pdf Acesso em: 09 abr. 2018.

NOBREGA, T. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, Aug. 2005 Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200015&lng=en&nrm=iso access on 06 April 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>.

NOVAES, J. de V. **O intolerável peso da feiúra: sobre as mulheres e seus corpos**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAIM, M. C. C. & STREY, M. N. **Corpos em metamorphose**: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na actualidade. [versão online] Revista Digital Buenos Aires, 79. 2004 Acesso em 29 de março, 2018, em <http://www.efdeportes.com/efd133/cultura-de-tempo-livre-do-trabalhador.htm>

PASSALACQUA, F. **Necessidades Formativas**: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2017. 296 f.

PELLEGRIN, N. Corpo do comum, usos comuns dos corpos. In: CORBIN, A. et al. (Orgs), J. **História do corpo**. Vol 1. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 131-216.

PELEGRINI, T. (2006). **Imagens do corpo**: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. [versão online]. Revista Urutágua, 08. Acesso em 29 de março, 2018, em www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegrini.htm

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PORTO, Y. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN. A. (Org.) **Educação continuada**: reflexões, alternativas. São Paulo: Papirus, 2000.

PREAL - **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. Formação de formadores. 2004. Disponível em: <<http://www.preal.org>>. Acesso em: 10 set. 2007.

PROBST, M.; KRAEMER, C. **Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola.** Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 7, 2012. p. 507-519.

RIBEIRO, A. **O corpo que somos: aparência, sensualidade, comunicação.** Lisboa: Editorial Notícias, 2003.

RODRIGUES, E.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

ROSÁRIO, N. M. Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose. [versão online]. 2006
Acesso em 03 de abril, 2018,
em http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm

SANTOS (2004). Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional.. Ver. Sittientibus, Feira de Santana, vol.31, p. 39-74, jul./dez., 2004. Acesso em: 22 de março, 2018, em http://www2.uefs.br/sittientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf

SANTOS, V. **Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina - SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2005. 204 f.

SBP. **Sociedade Brasileira de Psicometricidade.** Disponível em <http://www.psicometricidade.com.br> Acesso em abr. 2018.

SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2013. 210f.

SCHÖN, D. A.; Formar professores como profissionais reflexivos, In: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Publicações Dom Quixote, 1997.

SILVA, M.; WEISS, S. **O corpo na escola e na vida.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, vol.2, n.5, abr-jun/2004. Acesso em: 16 de março, 2018, em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/experiencia/leituras/o2.pdf>

SOHN, A. O corpo sexuado. In: CORBIN, A. et al. (Orgs), **História do corpo.** Vol. 3. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 109-154.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

TUCHERMAN, I. **Breve história do corpo e de seus monstros.** Lisboa: Veja, 2004.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.** Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998a.

_____. **Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior.** Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Tradução de Unesco/CRUB. Paris: Unesco, 1998b.

_____. **Fórum Mundial de Educação.** Cadre d'áction deDakar. L'Éducation pour tous tenir nos engagements collectifs. 2000. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acessoem: 10 set. 2007.

VAYER, P. **A criança diante do mundo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VIGARELLO, G. Corpo, saúde e doenças. In: CORBIN, A. et al. (Orgs), J. **História do corpo.** Vol 1. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 441-486.

VILELAS, José **Investigação: o processo de construção do conhecimento.** Lisboa: Ed. Sílabo, 2009.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Anteriormente a implantação do programa psicomotor, você já havia participado de algum curso de formação continuada sobre o tema? Por que?
2. Inicialmente você teve dificuldades para a realização do programa? Quais? Tais dificuldades foram sanadas? De que forma?
3. Sua formação inicial ofereceu suporte teórico e prático para o desenvolvimento do programa?
4. Você pode apontar quais os pontos positivos que determinaram a implementação, desenvolvimento e permanência desse programa de formação continuada em sua escola?
5. A partir da instauração do plano psicomotor, houve mudança/ resignificação da visão que você tinha sobre o corpo?
6. Após os encontros para estudo, as discussões sobre os planejamentos, o acompanhamento das atividades e a avaliação, qual a relevância da perspectiva psicomotora no contexto escolar?

7. De que forma esse programa psicomotor organizado de forma sistematizada transformou sua prática docente?

APÊNDICE 2

ENTREVISTAS

Entrevista 01

P1 - Professora do 2º ano

Tempo de atuação:

8. **Anteriormente a implantação do programa psicomotor, você já havia participado de algum curso de formação continuada sobre o tema? Por que?**

Não, eu nunca havia participado. O trabalho com o corpo... Sabe quando você não pensa? você faz de uma forma intuitiva, mas nunca pensa em fazer um curso sobre isso. Até então, eu nunca tinha pensado... Fiz cursos de muitas outras coisas, mas sobre a psicomotricidade eu não pensei não. Hoje eu penso! Acho que a falta de conhecimento aliado ao sistema e tudo que a gente tem que fazer, gera uma resistência. Quando falo do sistema... É que é tanto conteúdo no dia-a-dia para você trabalhar, por ter que desenvolver muitas estratégias, você fica focado mais mesmo na área cognitiva e dentro da sala de aula.

9. **Inicialmente você teve dificuldades para a realização do programa? Quais? Tais dificuldades foram sanadas? De que forma?**

Esse trabalho com o corpo até então para mim, era um universo desconhecido, o que eu fazia era intuitivamente, era o que eu achava que era o certo a fazer, não era uma coisa bem

estruturada como hoje, que eu sei onde eu quero chegar e até me surpreendo. De início eu tive um pouco de resistência por achar que esse trabalho me atrapalharia em outras estratégias em sala de aula. Eu tive muita dificuldade! A primeira é que eu não sabia fazer da forma tão organizada como foi proposta, isso me gerou uma angústia. Depois foi uma resistência pessoal, de que isso me atrapalhasse em outras coisas que eu quisesse fazer. Ainda acredito que tenha algumas dificuldades porque não tenho uma formação específica nessa área. Eu acho a literatura dessa área complicada, tudo que você acha na maioria das vezes é voltado para a Educação Infantil. Tem horas que quero atividades mais diversificadas.

A questão da resistência foi sanada. Hoje eu vejo o quanto isso é importante no dia-a-dia, o quanto isso faz diferença... Não atrasa o seu conteúdo como eu achava. O quanto esse trabalho desenvolve a criança, além de ela esperar muito, dá pra integrar tantas coisas, os conteúdos trabalhados no dia-a-dia com o corpo e, o quanto a criança vai evoluir muito mais se estivesse só sentada na sala de aula. Com relação aos objetivos eu evoluí... Agora eu sei o que é conceitual, procedimental e atitudinal, que eu confundia um pouco. Hoje vejo o programa como um recurso e não como um problema! A aula é mais um recurso que a gente tem para melhorar a aprendizagem da criança.

10. Sua formação inicial ofereceu suporte teórico e prático para o desenvolvimento do programa?

Na minha formação não teve, acho que por eu ser mais antiga, nunca se preocuparam com esse tema.

11. Você pode apontar quais os pontos positivos que determinaram a implementação, desenvolvimento e permanência desse programa de formação continuada em sua escola?

Primeiro, a minha ampliação de mudo enquanto profissional. Acho que isso, para mim, foi muito positivo. Eu enxergar isso até para minha vida pessoal! O quanto o trabalho com o nosso corpo e o dos outros faz com que a gente tenha uma vida melhor, com mais qualidade. Eu acho que as crianças têm muito a ganhar com esse trabalho, sem ser

condicionado a nota... É um momento delas desenvolverem alguma área, têm a oportunidade de trabalhar o corpo junto com a cognição. Acho que isso põe a escola a frente de outras. É um trabalho que tem que continuar e, também a questão da gente estar sempre aprimorando, diversificando, melhorando esse conhecimento.

12. A partir da instauração do plano psicomotor, houve mudança/ ressignificação da visão que você tinha sobre o corpo?

Muita! Até sobre o meu mesmo! Quando você vê o quanto é importante as crianças se movimentarem, ter esse olhar. Eu estou trabalhando a função psicomotora 'coordenação motora ampla', o quanto isso amplia a visão de mundo da gente, o quanto elas melhoram em sala de aula. Às vezes, ela tem uma dificuldade em sala e não tem em quadra, então a gente repensa estratégias e dinâmicas e, percebe como essa criança evoluiu... O raciocínio... Se ela raciocina lá durante o jogo, porque aqui ela não consegue resolver um problema matemático... E isso te incomoda! Bom, se lá ela pensa, cria estratégias, então esse plano mexe com o corpo, com a mente... Com tudo!

Eu acho que o corpo junto com o cérebro é o que faz a gente ter vida, aprender, evoluir, ter prazer nas coisas. Acho que sem esse movimento do corpo, se você tem uma vida sedentária, você fica uma pessoa mais mal-humorada, mais fechada para algumas coisas, Eu acho que quando você trabalha esse corpo, você abriu a sua mente. É isso que eu sinto. Eu acho que o corpo e a mente são ligados, então ele precisa desse movimento e estímulos para que tudo funcione! Uma qualidade de vida melhor... Eu não tinha essa visão! Acho que quando o corpo é estimulado, ele se abre, evolui... As pessoas melhoram. Eu não tinha essa preocupação com essa evolução cognitiva, social, emocional antes de começar esse programa. Depois que você se organiza e vê a diferença disso na vida das crianças, na sua vida... o corpo... a mente... essa abertura, eu vejo as pessoas mais felizes quando ela tem essa visão do corpo conectado. O corpo é você!

13. Após os encontros para estudo, as discussões sobre os planejamentos, o acompanhamento das atividades e a avaliação, qual a relevância da perspectiva psicomotora no contexto escolar?

O corpo não está separado da mente, o cognitivo e o corpo são um só! Hoje qual a relevância dele? Ele é tão importante quanto uma leitura, eu vejo esse programa psicomotor assim. Eu não o vejo separado! Quando você trabalha com o corpo, os resultados são mais positivos, tanto cognitivamente como emocionalmente, que hoje eu acho um grande desafio da escola, lidar com essas crianças que são únicos, uma geração muito diferente! O programa psicomotor é um recurso indispensável assim como a língua portuguesa, matemática, ciências. Não tem jeito!

Eu hierarquizava os aspectos, mas a escola faz isso não é? Você olha a grade e já vê quais são as disciplinas mais importantes e a minha visão era essa! Hoje, eu não consigo separar, por exemplo, mesmo não sendo o dia do programa psicomotor se eu vejo que naquela atividade eu posso desenvolver alguma coisa com relação ao corpo eu vou ao parquinho, no fundo da sala e desenvolvo, porque vejo que meu resultado é melhor do que a criança ficar só sentada!

14. De que forma esse programa psicomotor organizado de forma sistematizada transformou sua prática docente?

Transformou. Porque todos os conteúdos que vou trabalhar, me preocupo em fazer isso com o corpo. Se vou trabalhar os substantivos, matemática... o que posso fazer para a criança não ficar só sentada? Posso fazer algo diferente? Com relação a leitura, o que posso fazer para melhorar? Então, no meu planejamento, sempre faço alguma coisa de movimento. Hoje me preocupo com isso! Antes eu fazia de forma impositiva, mas hoje faço pelo conhecimento e a prática que a gente vai adquirindo com o tempo. O conhecimento me fez repensar a prática e ver que isso é necessário.

Eu não enxergava a importância disso e o quanto isso faz a diferença em sala de aula. Você vê a criança num todo, embora eu fizesse atividades intuitivamente com o corpo, desenvolvendo algumas coisas dentro da sala de aula, quando você sai para a quadra e foca na criança em um jogo e percebe que aquela criança que tem tanta dificuldade em sala de aula, mas que é habilidosa... o que posso trazer disso para ajudá-la no desenvolvimento em sala de aula, já que ela gosta tanto de trabalhar com o corpo. Eu acho que você tem uma visão do todo da criança, você aprende a olhar a criança de um outro jeito.

Apreendi a ter um olhar. Quando a criança tem muita dificuldade em sala, eu vejo como ela lida com essas questões do corpo num jogo, num desafio, num circuito. A gente entende como a criança pensa, que cada criança raciocina de um jeito.

Você vê a criança fazendo aquilo com muito prazer! Então dá para você ter uma avaliação mais completa da criança. Lá na quadra as crianças são desafiadas, todos são capazes! Eu acho que é o momento em que todos se sentem capazes. Na sala de aula muitas vezes a criança que tem dificuldade, fica mais reprimida. Se você não tiver um olhar diferenciado sobre ela, a criança vai ficar mais separadinha, não vai querer se expor. Já na quadra não! Eu enxergo como um espaço para todos. Eles correm, brincam, dão ideias e, ao mesmo tempo, é um momento que se trabalha regras, paciência, tolerância, trabalho em grupo, o ganhar e perder que sempre foi, mas hoje é um desafio maior, pois as crianças não estão habituadas a se frustrarem! E essas aulas ajudam! Por exemplo: a gente vai jogar uma queimada, a criança vai ter que saber trabalhar com aquele grupo, nem sempre vai sair naquele que gostaria, cumprir as regras.

Se eu for trabalhar em outra escola, eu levo isso comigo. É parte relevante da construção da aprendizagem para mim. Não abro mão disso, não consigo separar mais isso!

Entrevista 02

P1 - Professora do 2º ano

Tempo de atuação: 16 anos

1. Anteriormente a implantação do programa psicomotor, você já havia participado de algum curso de formação continuada sobre o tema? Por que?

Não. Hoje em dia se fala muito dessa questão corporal, a psicomotricidade, a importância, se pensa muito. A gente fazia muito curso voltado para a alfabetização, porque o professor fica muito voltado para essas questões pedagógicas, não que a psicomotricidade não esteja, pois está totalmente ligada a isso, mas o nosso olhar é um pouco antigo com relação a isso. Se eu tivesse que fazer opção sobre um curso de formação continuada, nunca ia para esse lado do movimento, da psicomotricidade, provavelmente porque não ouvíamos falar muito sobre essa questão.

2. Inicialmente você teve dificuldades para a realização do programa? Quais? Tais dificuldades foram sanadas? De que forma?

No começo senti um pouco de dificuldade sim. Para criar coisas novas, eu tenho um pouco de dificuldade com relação a quadra, de organizar, as regras... Mas vejo que do ano passado para este eu melhorei bastante! Ainda tenho dificuldade para elaborar e conduzir as brincadeiras. Mas, isso está sendo sanado com as experiências, as trocas, o acompanhamento e também porque fui buscar conhecimento. Fiz o curso oferecido pelo portal do sistema de ensino que a gente utiliza, entrando mais nesse lado que antes eu não tinha tanto... não é interesse, essa não é a palavra! Se eu fosse fazer alguma coisa, eu dava preferência para a alfabetização. Então, comecei a ver e pensar o que eu poderia fazer para melhorar essas aulas psicomotoras. E tendo as aulas sistematicamente, não tem como você falhar, então vamos fazer porque sei que isso é importante!

3. Sua formação inicial ofereceu suporte teórico e prático para o desenvolvimento do programa?

Nenhum. Nunca ouvi falar! Na minha formação eu não tive isso! À partir da instauração desse programa aqui na escola, eu tive que buscar. Na faculdade era muito educação inclusiva, alfabetização, matemática, sala de aula... conteudista.

4. Você pode apontar quais os pontos positivos que determinaram a implementação, desenvolvimento e permanência desse programa de formação continuada em sua escola?

Foi excelente. Eu acho que agora a gente tem um norte. Não pulamos nenhuma das funções psicomotoras. Você direciona exatamente para aquilo que a criança precisa. Eu vi muito isso na questão da matemática, da tabuada, porque eu conseguia lá na quadra e depois aqui na sala ficava muito mais leve. Através do boliche, do basquete, foi bem bacana!

Eu percebo claramente o resultado desse trabalho dentro da sala de aula com relação a escrita, a coordenação motora, o traçado, de organização, relacionamento, criação de estratégias. Meu olhar mudou muito! A cada aula a gente aprende, avalia e se avalia

também! Não foram só as crianças que ganharam, nós também ganhamos porque não ficamos focados dentro dos conteúdos e, a gente passa a observar dentro de outro aspecto. Esse programa foi muito bacana, porque essa sistematização tirou algo que a gente fazia... vou ser sincera... a gente substituía a atividade por outra dentro de sala de aula. Mas agora você percebe que não tem como ficar fragmentando a aprendizagem se você quiser que seja eficaz.

5. A partir da instauração do plano psicomotor, houve mudança/ resignificação da visão que você tinha sobre o corpo?

Nunca parei para pensar nessa questão. É você se conhecer, saber quem é você! Conseguir se encontrar, não sei se é isso exatamente! Sou eu! É você se identificar, se sentir.

6. Após os encontros para estudo, as discussões sobre os planejamentos, o acompanhamento das atividades e a avaliação, qual a relevância da perspectiva psicomotora no contexto escolar?

Eu vejo que as escolas vão mudar muito com relação a psicomotricidade, o corpo e a importância disso tudo. Hoje em dia se escuta muito falar sobre isso! A gente estuda muito, então, a tendência é que as escolas mudem e evoluam muito nessa perspectiva.

7. De que forma esse programa psicomotor organizado de forma sistematizada transformou sua prática docente?

Transformaram. Até nessa questão de observar os alunos, as dificuldades, de poder ajudá-los de uma maneira diferente. Porque antes você achava que a criança era desastrada, desorganizada, mas ele sofre com isso também... a gente acha que não, mas sofre. Então, mudou o meu olhar! Hoje já tenho um conhecimento maior que me fala que eu preciso trabalhar mais com essa criança para que ele consiga se organizar, melhorar a sua letra. Esse novo olhar, esse conhecimento mudou a minha prática! Eu vejo muitas das dificuldades das crianças dentro do corpo... essa dificuldade é corporal e não pedagógica.

Entrevista 03**P3 - Professora do 3º ano****Tempo de atuação: 24 anos****1. Anteriormente a implantação do programa psicomotor, você já havia participado de algum curso de formação continuada sobre o tema? Por que?**

Nunca. Porque eu nunca dei Educação Física. Eu tenho quase certeza que eu nunca fiz... Eu fazia muito curso de matemática, desenho, português, leitura... De psicomotricidade que eu me lembre nenhum! Porque eu não iria aplicar isso na minha sala de aula, então nunca fiz!

2. Inicialmente você teve dificuldades para a realização do programa? Quais? Tais dificuldades foram sanadas? De que forma?

Quando fiquei sabendo que eu iria dar psicomotricidade, eu fiquei apavorada! Porque eu não tinha nenhum curso, nunca tinha feito, não fazia nem ensaio de festa junina e nem festa de fim de ano. Nas aulas de psicomotricidade eu tinha dificuldade porque eu ia fazer o quê? Mas como tivemos todo o suporte nas primeiras reuniões em que foi dada ideia de atividades, modelo de planejamento, teoria... Com isso, eu tive muita segurança, porque o que eu precisava desde o planejamento até a avaliação da aula, eu sabia que tinha no coordenador do projeto o apoio que precisava. Também recebemos xerox de um livro de atividades, lá eu encontrei muita coisa para trabalhar. O resto eu fui procurando pela internet. Eu assinei por muito tempo, uma revista chamada Guia Prático do Professor, e todas elas vem atividades de psicomotricidade, mas não no esquema proposto aqui no colégio, com objetivos conceitual, procedimental e atitudinal. Mas mesmo assim, eu vou procurando outras coisas e formas. Pois eu tinha muita dificuldade teórica e prática! Até pra saber quais objetivos usar, eu seguia o guia com sugestões dadas nas reuniões iniciais do programa. E quantas vezes, eu tinha que corrigir o plano porque eu confundia o que era conceitual, procedimental e atitudinal, lembra? Porque eu não entendia! Mas com as explicações e o processo de fazer os planos semanalmente, foi melhorando. Eu também tinha dificuldades em fazer a avaliação... a justificativa eu não tinha tanta dificuldade, porque eu sabia o que eu queria... Porque eu iria fazer! Nos objetivos eu ainda tenho um

pouco de dificuldade sim, tanto que não consigo sair muito do modelo de sugestões de objetivos que temos em nossa pasta. Acho que a forma de sanar as dificuldades se deu pela troca de informações, atividades e estudo com o coordenador do projeto. É interessante que com as minhas colegas a gente troca muitas ideias, compartilhamos esse tipo de atividade. A P4 que é minha companheira de sala... Lógico que dividimos! O que sei vem muito dos nossos encontros na quadra!

3. Sua formação inicial ofereceu suporte teórico e prático para o desenvolvimento do programa?

Falava muito no magistério. Mas, na pedagogia nunca se falou nada. E eu nem sonhava que uma atividade que eu fizesse lá na quadra, ia ajudar o meu aluno no traçado da letra, número posicional... Nem imaginava, nem regras de convivência em sala poderiam ser ajudadas em uma atividade realizada na quadra! Então, hoje eu tenho interesse em fazer um curso de formação continuada, porque eu não tinha “aquele olhar”, eu me preocupava mais durante uma atividade lúdica se as crianças estavam cumprindo as regras, eu não me preocupava se estavam se estavam cumprindo todos os objetivos traçados, justamente pela falta do conhecimento!

4. Você pode apontar quais os pontos positivos que determinaram a implementação, desenvolvimento e permanência desse programa de formação continuada em sua escola?

Primeiro eu acho que esse programa estreita meus laços com as crianças. Acho isso muito legal! Outro ponto, é que vejo que além de melhorar a convivência, eu vejo as crianças evoluindo... crianças que as vezes tem uma dificuldade e evolui. Isso é muito gratificante! Por exemplo, tem criança que não tem aquele sucesso aqui dentro da sala de aula, mas conseguiu isso lá na quadra... não conseguiu realizar determinada atividade em sala, mas conseguiu lá na quadra! Isso mudou minha visão sobre as crianças! Por exemplo, o ano passado eu tinha criança que criava estratégia no jogo de queimada que me deixava surpresa! “Nossa, como ele consegue?”. Isso muda o jeito de eu olhar para o aluno e, ao mesmo tempo, saber que posso ajudar esse aluno de alguma forma lá na quadra que vai refletir na sala de aula. Isso eu gosto muito! O que eu faço lá (quadra) reflete aqui (sala)!

5. A partir da instauração do plano psicomotor, houve mudança/ ressignificação da visão que você tinha sobre o corpo?

Hoje eu vejo que o corpo serve para aprender. Através do corpo, ou melhor, primeiro o corpo e depois uma atividade no papel. Muda o jeito de ver o corpo pela relação por exemplo da letra e a falta de coordenação motora, a dificuldade de se relacionar com o amigo no jogo e na sala. Então, acho que o corpo faz parte do aprendizado, porque as atividades feitas com o corpo... Deixa eu pensar pra te responder... Deixa eu organizar meu pensamento... como se desse para interiorizar esse aprendizado sabe? Não dá pra separar (corpo e mente). Antes eu achava que a Educação Física era só correr, jogar... Mas não é só isso! Tem mais coisa por trás... Mais aprendizado! Eu achava que era só um jogo para fazer uma atividade física, onde a cognição não estava ali! E hoje está! E essa ideia de não separar o corpo e a mente não dá mais pra tirar de mim. Quando eu faço atividade fora da escola, o trabalho voluntário, muita coisa que aprendi aqui eu levo pra lá! Antes, lá eu só batia corda, hoje quando eu bato corda eu vejo aquela criança e as dificuldades que eu sei que ela tem na sala... em casa. Então, eu acho que não tem mais como separar! Hoje se vier um curso de psicomotricidade, eu quero aprender mais porque acho muito interessante e significativo.

6. Após os encontros para estudo, as discussões sobre os planejamentos, o acompanhamento das atividades e a avaliação, qual a relevância da perspectiva psicomotora no contexto escolar?

Ela é fundamental. Porque através da psicomotricidade eu vou trabalhar não só o corpo, mas o conhecimento, o desenvolvimento motor, cerebral, todas as funções psicomotoras (esquema corporal, coordenação motora ampla e fina, orientação espaço-temporal, lateralidade e equilíbrio). Tudo isso vai refletir no meu trabalho e no resultado com as crianças. Então, a aula de psicomotricidade é fundamental!

7. De que forma esse programa psicomotor organizado de forma sistematizada transformou sua prática docente?

Na forma de eu realizar o meu trabalho mesmo! Por exemplo, quando vou trabalhar a cadeia alimentar, quando utilizo a brincadeira, as crianças não erram nunca mais! Isso enriqueceu as minhas aulas, a minha prática e os conteúdos que trabalho com os meus alunos. Acho que tudo contribuiu significativamente, mas tudo com muito aprendizado. O que acontece em quadra eu trago muito para a sala de aula, tanto nos aspectos sociais (regras, combinados, ...) e cognitivos, os dois!

Entrevista 04**P4 - Professora do 3º ano****Tempo de atuação: 13 anos****1. Anteriormente a implantação do programa psicomotor, você já havia participado de algum curso de formação continuada sobre o tema? Por que?**

Sim. Porque teve um curso na UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), e como eu trabalhava na Educação Infantil e fiz especialização em alfabetização e letramento, a gente sempre falou sobre o corpo, que a aprendizagem passa pelo corpo. Então, desde a Educação Infantil eu tinha esse viés de observar a questão motora para trabalhar questões cognitivas.

2. Inicialmente você teve dificuldades para a realização do programa? Quais? Tais dificuldades foram sanadas? De que forma?

Sem dúvida esse programa veio para contribuir, porque algumas questões com relação a coordenação motora, visiomotora... todas essas questões que a gente observa em sala de aula que podem ser melhoradas com jogos, as atividades psicomotoras dão a oportunidade que a gente trabalhe e observe de outra maneira. A dificuldade que vejo no programa hoje em dia é ter que colocar no papel, pois é uma questão de organização devido ao tempo ser escasso. Eu não tive dificuldade, pois para mim sempre foi muito tranquilo... Talvez pelo fato de ter trabalhado na Educação Infantil, mas também tive uma professora de matemática na faculdade que sempre trabalhou desde a Educação Infantil a relação com o corpo. Então, acredito que por ter pego esse gancho na faculdade e colocado em prática no meu trabalho

com as crianças pequenas, onde qualquer questão que eu queria ensinar para eles, bastava eu colocar movimento e música, eles aprendiam. Daí, quando a gente vem para o ensino fundamental, a gente não tem muito tempo, mas é uma questão muito importante, por isso acredito que a base construída na Educação Infantil foi fundamental para eu não ter dificuldades para realização do programa.

3. Sua formação inicial ofereceu suporte teórico e prático para o desenvolvimento do programa?

Não. E se falaram algo, não foi interessante porque eu não me lembro de nada!

4. Você pode apontar quais os pontos positivos que determinaram a implementação, desenvolvimento e permanência desse programa de formação continuada em sua escola?

Os pontos positivos que acredito serem mais relevantes dizem respeito a mudança de olhar, ao novo olhar que a gente adquire sobre os alunos em sala de aula. Às vezes, temos dificuldades de observar determinado aluno e acabamos rotulando que ele tem falta de atenção, mas quando está num jogo, a gente percebe que ele mantém a atenção... Aí a gente percebe que a questão da atenção está muito mais ligada a área de interesse da criança. A gente observa que a criança tem atenção, concentração durante os jogos. Outra situação... Tachar a criança de indisciplinada e, mais uma vez, ela chega na quadra e cumpre as regras. Então, para mim, esse programa possibilita a mudança de olhar sobre a criança. Eu acho isso muito interessante! E também poder ampliar essa questão motora que a gente precisa tanto... A postura para sentar, a coordenação óculo-manual... Eu acho então que nesse programa, se for para escolher algo mais importante é você poder enxergar seu aluno como um todo. A gente percebia que a criança não tinha coordenação motora em atividades como festas e auditórios... Mas e aí? O que você vai fazer com isso? Guardar no bolso?

5. A partir da instauração do plano psicomotor, houve mudança/ ressignificação da visão que você tinha sobre o corpo?

Não, porque eu já acreditava muito nessa ideia do corpo como elemento, como direção da aprendizagem cognitiva. Isso não houve mudança. No entanto, o que houve de mudança depois do programa foi o que eu disse na pergunta anterior, foi a mudança do olhar e que eu sei que vai mudar ainda mais! Não há distinção para mim entre o corpo e o desenvolvimento cognitivo.

6. Após os encontros para estudo, as discussões sobre os planejamentos, o acompanhamento das atividades e a avaliação, qual a relevância da perspectiva psicomotora no contexto escolar?

É essencial. Mesmo que uma escola não adote um programa desse tipo como acontece aqui, as professoras precisam das observações, de um direcionamento para fazer um trabalho consciente, pois quem está em sala de aula precisa desse olhar, dessa relação entre o corpo e o cognitivo como uma coisa só! Principalmente para professoras do ensino fundamental, onde essa questão se perde na maioria das vezes! Porque na Educação Infantil, as crianças estão sempre pulando, brincando... Daí, a gente acaba percebendo essas questões, as habilidades, dificuldades... Agora, quem está só nos anos iniciais, dentro de sala de aula a maior parte do tempo, essa atividade é essencial! Quanto à avaliação, embora seja complicada, é através dela que a gente reflete sobre aquilo que você viu... E se você não fizer uma reflexão sobre o seu trabalho, você não tem nada!

7. De que forma esse programa psicomotor organizado de forma sistematizada transformou sua prática docente?

Você começa a pensar na dificuldade, mas, ao mesmo tempo, encontrar outras maneiras para que a criança consiga entender o que você quer passar para ela. Você consegue entender que as vezes ela não está conseguindo aprender por estar sentada na carteira e, que se colocar de outra forma, usando do corpo, do movimento para fixar algum conteúdo, àquelas crianças com dificuldade, muitas vezes, conseguem perceber e aprender. Porque é preciso ter a consciência que uma mesma atividade, explicada da mesma forma, não atinge todo mundo! E quando você tem esse conhecimento da psicomotricidade, você consegue atingir um maior número de crianças, pois elas são movimento!

Entrevista 05**P4 - Professora do 4º ano****Tempo de atuação:****1. Anteriormente a implantação do programa psicomotor, você já havia participado de algum curso de formação continuada sobre o tema? Por que?**

Nunca. Porque toda a vida nas escolas onde trabalhei, o professor de Educação Física que assumia isso. A gente não tinha esse olhar de levar esse trabalho da psicomotricidade para dentro da sala de aula. Ficava uma coisa muito separada por área, por isso eu nunca fiz nenhum curso sobre o tema, embora eu achava que tinha relação... Até trocava ideia com os professores de Educação Física sobre como eram os alunos nas aulas deles e tal... Nunca nada baseado em estudos, pesquisas não! O máximo que eu fiz foi ensaiar as crianças eventos, mas curso específico nessa área nunca fiz. Eu sempre tive um treinamento muito grande de palestras, de atualização, de formação continuada desenvolvendo todas as áreas do conhecimento, menos a psicomotricidade. Isso eu fui ver aqui.

2. Inicialmente você teve dificuldades para a realização do programa? Quais? Tais dificuldades foram sanadas? De que forma?

Foi difícil no início, principalmente trabalhar num ambiente aberto, na quadra. Depois de como organizar o plano de aula, entender os objetivos direitinho. Foi difícil... Ficava muito presa ainda a teoria, apesar que ainda hoje tenho que ir na teoria, mas era muito mais! As dificuldades foram sendo sanadas no desenvolvimento das aulas, porque vai mudando o seu olhar... treinando o seu olhar. A gente vai incorporando e superando as dificuldades. Mas, ainda vou dizer para você... Eu faço como uma certa dificuldade. Estou bem melhor, mais segura, mais solta... No princípio eu tinha medo, eu suava, eu achava que não ia dar conta, porque é uma área muito diferente da minha. Desde a hora de montar o plano até a execução da aula eu tinha muita dificuldade. Eu acho que o próprio sistema de educação, o próprio currículo ele foi preparado para essa separação de áreas. Eu tenho quase vinte anos

de Fundamental I... Ter esse olhar agora, fazer esse trabalho, essa comparação do aluno, ao mesmo tempo que você separa, mas tem que ver como um todo, isso eu tenho desenvolvido agora! Isso é uma coisa muito nova para mim! Isso teria que estar lá atrás, no currículo, dentro das escolas já... Isso deveria ser pensado no projeto político pedagógico. Acho que em todas as escolas! apesar de que para a gente que está na sala de aula é uma faca de dois gumes, porque a aula que a gente tinha para também organizar as coisas em sala de aula, de correção em função de realizar o programa. Então a gente perde com relação a essa coisa burocrática da escola e, por outro lado, é um ganho muito grande para a criança, para a escola e também para o professor, porque você consegue ter uma visão integral daquele aluno, uma visão muito mais ampla, aprofundada.

3. Sua formação inicial ofereceu suporte teórico e prático para o desenvolvimento do programa?

Não. Ouvia-se falar da psicomotricidade, mas de forma muito ampla, muito rasa. Nada com profundidade, com estudo, com comprovação... Nada disso! E isso faz muita diferença hoje.

4. Você pode apontar quais os pontos positivos que determinaram a implementação, desenvolvimento e permanência desse programa de formação continuada em sua escola?

Bom... Os pontos positivos são muitos... Primeiro é a mudança do olhar sobre a criança, o desenvolvimento mesmo. A gente percebe que a criança tem suas preferências, e quando está numa atividade como um jogo, um circuito, ela tem atenção, cria estratégia... E, muitas vezes, ali na sala de aula a gente acha que ela é desatenta entende? Por isso é muito importante observar essas crianças em outros espaços. Outra coisa é que a gente vai ficando mais segura, tranquila, começa a entender melhor a dinâmica das brincadeiras. E a gente percebe também que as crianças se envolvem muito umas com as outras... A interação lá na quadra tem refletido muito no comportamento deles aqui na sala. É um trabalho, como eu disse antes, de ver essa criança como um todo... É isso!

5. A partir da instauração do plano psicomotor, houve mudança/ ressignificação da visão que você tinha sobre o corpo?

Muito. Eu também comecei a fazer esse exercício comigo entendeu? A me sentir, a ter consciência corporal. Mudou muito! Eu não tinha esse olhar... Eu não conseguia entender essa relação de trabalho com o corpo, essa consciência corporal mesmo! Primeiro me conhecer e desenvolver isso nas crianças. O corpo é muito complexo, são órgãos, o pensamento, massa, músculos, sensações, percepções... Eu acho que é isso tudo! Não é só essa casca, uma linha, um contorno, um limite... É como a gente vê! Eu vejo certo? (risos)

6. Após os encontros para estudo, as discussões sobre os planejamentos, o acompanhamento das atividades e a avaliação, qual a relevância da perspectiva psicomotora no contexto escolar?

Hoje não dá mais para voltar atrás não é? Isso tem que ser incorporado... Tem que ser implantado em todas as escolas, é uma trabalho que precisa ser divulgado, Eu acho que isso muda o olhar do professor, ele passa a ter uma visão integral da sala de aula... Uma visão real do desenvolvimento do aluno. Porque você vai associando várias coisas e, o espaço da psicomotricidade é uma ferramenta muito importante para juntar com a avaliação que você faz do seu aluno... O desenvolvimento cognitivo dele. Porque tudo que a gente faz aqui, a psicomotricidade e os outros projetos, vão culminar no desenvolvimento desse indivíduo. A gente quer formar esse indivíduo para a vida! E a formação dele envolve o cognitivo, o emocional, o psicomotor, o comportamental, de atitude, de pessoa, de valores. Tudo, para mim é tudo! A gente está aqui o tempo todo buscando isso... O desenvolvimento integral do nosso aluno. E o desenvolvimento integral hoje, na minha concepção, tem que passar por isso tudo, conhecer o próprio corpo, a questão da sociabilidade, todas as questões que estão ali envolvidas na quadra... Caminhando para dentro da sala de aula, dos conteúdos. Isso tudo que a gente vai fazendo, vai cercando para a gente proporcionar para o nosso aluno um desenvolvimento integral. Para que ele saia um indivíduo completo.

7. De que forma esse programa psicomotor organizado de forma sistematizada transformou sua prática docente?

Mudou porque mudou o olhar. Eu vejo um aluno na quadra e associo com o todo, porque o corpo é um todo! Eu vejo a dificuldade dele fazendo uma atividade na quadra. Então, mudou o meu olhar, certo? Eu tinha um olhar muito compartimentado, sala de aula/teoria/desenvolvimento cognitivo e, é mais que isso! Então, abriu meus olhos! Eu acho que me amadureceu como profissional, me completou apesar de a gente ainda ter nossas dificuldades, mas me acrescentou muito sim... Mudou o meu olhar!

Entrevista 06**P1 - Professora do 5º ano****Tempo de atuação:****1. Anteriormente a implantação do programa psicomotor, você já havia participado de algum curso de formação continuada sobre o tema? Por que?**

Não. E também não fiz porque não sabia do que se tratava. Vim saber depois que começamos aqui no colégio. Interesse pela área de movimento eu tive, mas eu não achava que era tão importante na formação do professor de zero a dez anos. Na formação do ensino fundamental principalmente... eu achava que era função somente do professor de Educação Física.

2. Inicialmente você teve dificuldades para a realização do programa? Quais? Tais dificuldades foram sanadas? De que forma?

Quando começou o programa, a princípio eu fiquei muito tensa por não saber como olhar, o que olhar e como entender o funcionamento e a aplicação disso dentro da sala de aula. Depois que tivemos um treinamento que abordou os aspectos teóricos e o acompanhamento das práticas por parte do coordenador do programa, eu fui gradativamente conseguindo enxergar com um outro olhar. Não vou dizer que tudo foi sanado, porque é algo que está acontecendo, porque ainda tenho algumas dificuldades em enxergar algumas coisas que acontecem na hora da aula, do movimento, pois são vários alunos e então não tem como

manter o foco em todos ao mesmo tempo. Mas melhorou muito em vista de quando começou. Eu já tenho mais segurança.

3. Sua formação inicial ofereceu suporte teórico e prático para o desenvolvimento do programa?

Na faculdade a gente nunca teve nenhuma disciplina que abordasse o assunto psicomotricidade, Educação Física, movimento, nada disso! Eu tive muito pouco em um curso de pós-graduação em educação especial e não com esse foco que era voltado para alunos com deficiência e não com o foco na quadra, na sala de aula.

4. Você pode apontar quais os pontos positivos que determinaram a implementação, desenvolvimento e permanência desse programa de formação continuada em sua escola?

Me abriu o olhar crítico, construtivo para uma área que eu não conhecia, que eu nunca tinha trabalhado. Eu vi na aplicação, a melhoria do trabalho em sala de aula. A melhoria do trabalho realizado na quadra, a energia, o movimento, o psicomotor refletido aqui na sala de aula.

5. A partir da instauração do plano psicomotor, houve mudança/ ressignificação da visão que você tinha sobre o corpo?

Mudou muito enquanto professora! Há muito tempo eu fui atleta, então eu tenho uma noção de corpo, sempre soube da importância, mas não conseguia enxergar isso no outro. A minha visão fortaleceu... é a estrutura fundamental do meu ser, pois a partir dele você se conecta, fala, expressa suas emoções, seus sentimentos, solta energia... enfim, uma unidade básica, fundamental.

6. Após os encontros para estudo, as discussões sobre os planejamentos, o acompanhamento das atividades e a avaliação, qual a relevância da perspectiva psicomotora no contexto escolar?

Primeiro, acho que tem que fazer parte do currículo, da grade curricular. Acho que não pode ser vista, entre aspas, como uma aula de Educação Física. Eu acho que faz com que o aluno tenha um desenvolvimento melhor, ele começa a tomar consciência do que é corpo para ele, entender quem é o outro, o corpo do outro, o espaço do outro. E dentro da sala, a gente entender que têm várias pessoas diferentes, com várias perspectivas diferentes, com noções de corpo diferentes. Isso é uma forma da gente trabalhar com eles para que possam construir o seu eu, no geral... corpo e mente, saber usar seu corpo, dosar sua força, ter noção do seu espaço, usar isso em benefício próprio para tudo na vida.

7. De que forma esse programa psicomotor organizado de forma sistematizada transformou sua prática docente?

Transformou, principalmente no olhar pedagógico. No olhar de construção, influencia muito. A gente já teve experiências aqui, de alunos que não conseguiam ficar sentados e não tinham nenhum tipo de déficit e, com a prática das aulas, a gente percebe um controle corporal maior, a concentração, a questão de espaço, são inúmeras.