

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Gisela Maria Brustolin**

**ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DO CORPO  
NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA**

**Campinas  
2009**

**Gisela Maria Brustolin**

**ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DO CORPO  
NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA**

Dissertação de mestrado apresentada à Pós –  
Graduação da Faculdade de Educação Física  
da Universidade Estadual de Campinas para a  
obtenção do título de Mestre em Educação  
Física.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Cristina Franco Amaral**

**Campinas  
2009**

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

B838a	<p>Brustolin, Gisela Maria. Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia / Gisela Maria Brustolin. -- Campinas, SP: [s.n], 2009.</p> <p>Orientador: Silvia Cristina Franco Amaral. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.</p> <p>1. Corpo. 2. Educação. 3. Currículo. 4. Pedagogia. I. Amaral, Silvia Cristina Franco do. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p> <p>(dilsa/fef)</p>
-------	--

**Título em inglês:** The body education aspects in the pedagogy curriculum.

**Palavras-chave em inglês (Keywords):** Body; Education; Curriculum; Pedagogy.

**Área de Concentração:** Educação Física e Sociedade.

**Titulação:** Mestrado em Educação Física.

**Banca Examinadora:** Carmen Lúcia Soares. Eliana Ayoub. Silvia Cristina Franco do Amaral.

**Data da defesa:** 16/12/2009

**Gisela Maria Brustolin**

# **ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DO CORPO NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado, defendida por Gisela  
Maria Brustolin e aprovada pela Comissão  
Julgadora em: 16/12/2009.

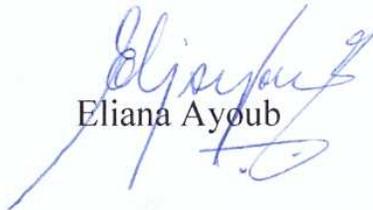
  
Sílvia Cristina Franco Amaral  
Orientadora

Campinas  
2009

## COMISSÃO JULGADORA



Silyia Cristina Franco Amaral  
Orientadora



Eliana Ayoub



Carmen Lúcia Soares

# Dedicatória

*Dedico este trabalho à minha família e aos amigos e amigas que fiz ao longo do caminho.*

# Agradecimentos

*À minha mãe Carmen e meu pai Gildo, pela compreensão, apoio, carinho e amor dedicado, principalmente nos momentos de maiores dificuldades.*

*Ao meu irmão Fernando por sua companhia e amizade desde sempre.*

*Às amigas que fiz durante a vida e que resistem até hoje.*

*À Professora Doutora Silvia Cristina Franco Amaral por sua orientação, dedicação e por acreditar em minha pesquisa.*

*Aos colegas do Grupo de Estudo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Lazer por suas contribuições, almoços e conversas informais. Em especial à Ana Paula, pela amizade desde meu ingresso no mestrado.*

*Aos professores e professoras que passaram por minha vida e que contribuíram com minhas conquistas.*

*Às professoras, funcionárias, funcionários e a equipe gestora da E.E. Professora Ivani Aparecida Queiroz Perez, que me apoiaram no início de minha jornada como professora, especialmente minhas coordenadoras Flávia e Regina.*

*Às funcionárias e funcionários da Pós- Graduação e da Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.*

*Aos funcionários e funcionárias da Secretaria de Direção/ Coordenação dos Cursos de Pedagogia das duas Universidades em que realizei a pesquisa, por me receberem bem.*

*À coordenadora e à diretora das Universidades em que realizei a pesquisa, por prontamente aceitarem o meu pedido de pesquisadora.*

BRUSTOLIN, Gisela Maria. **Aspectos da Educação do Corpo no Currículo de Pedagogia**. 2009. 95f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

## RESUMO

A educação do corpo nas escolas é entendida, na maioria das vezes, apenas como responsabilidade da disciplina educação física. Contudo, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o número de horas relativas às aulas de educação física é pouco se comparado ao tempo que a criança permanece na escola. As condutas esperadas, os trajés, a arquitetura, os cuidados com a saúde e higiene, o espaço físico em que o corpo está inserido, a mobília e os utensílios são algumas das muitas maneiras de educá-lo. Assim, o principal objetivo deste estudo é analisar quais aspectos da educação do corpo são encontrados nos currículos dos cursos de pedagogia, que podem influenciar os/as professores/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental. As questões que nortearam esta pesquisa foram: como os/as professores/as que passam a maior parte do tempo com as crianças são preparados/as para lidar com o corpo dos/as alunos/as e com seu próprio corpo durante a interação professor (a) /aluno (a)? Quais conteúdos do currículo permitem compreender, dialogar e contribuir com a educação do corpo? Foram analisados os currículos de duas Universidades da Região Metropolitana de Campinas, uma pública estadual e uma privada sem fins lucrativos, considerando os títulos das disciplinas oferecidas, suas ementas e seus planos de aula disponíveis, com a finalidade de responder a esses questionamentos.

**Palavras – Chave:** Corpo, Educação, Currículo, Pedagogia.

BRUSTOLIN, Gisela Maria. **Aspectos da Educação do Corpo no Currículo de Pedagogia**. 2009. 95f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

## ABSTRACT

In the most of time, body education at schools is understood as charge just for physical education classes. However, at preeschool and Primary School the time applied for physical education classes is small, compared to the full time that children spend in school. The expected behaviors, the customs, the architecture, health and hygiene care, the physical space which the body is inserted, furniture and utensils, are some of the many ways to educate the body. Then, the main target of this study is analyzing the aspects of body education found at pedagogy courses programs, which can influence preeschool and Primary School teachers. The questions that guided this study were: How do the teachers, whose spend most of the time with the children in school, are prepared to handle with them own bodies and student's bodies during the interaction between teacher and student? Which do program subjects allow to understand, to dialogue and to improve with the body education? It has been analyzed the programs of two Universities at the Campinas Metropolitan Area: one governmental administration and one private non - profit administration, considering the titles of the courses offered, their menus and their lesson plans available, in order to answer these questions.

**Keywords:** Body; Education; Curriculum; Pedagogy.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

FEF	Faculdade de Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROESF	Programa Especial para a Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas
RMC	Região Metropolitana de Campinas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>11</b>
<b>1. Sobre os currículos</b>	<b>21</b>
1.1. Primeiras aproximações com as disciplinas	27
<b>2. A sociedade e a educação do corpo</b>	<b>39</b>
2.1 Transformações sociais e educação	41
2.2 Pedagogias	47
2.3 Relações entre escola, outras instituições sociais e sua organização	53
2.4 Condutas	57
2.5 Corpo público e corpo privado	60
<b>3. O indivíduo e a educação do corpo</b>	<b>64</b>
3.1 Comportamentos, condutas e mudança individual	67
3.2 Desenvolvimento, métodos, técnicas corporais e expressão individual	70
<b>4. Reflexões sobre os currículos e a educação do corpo</b>	<b>80</b>
<b>Referências</b>	<b>86</b>
<b>Apêndices</b>	<b>90</b>

# INTRODUÇÃO

Este estudo<sup>1</sup> foi motivado por uma investigação anterior realizada com professores/as participantes do processo seletivo para ingressar no Programa Especial para a Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas<sup>2</sup> (PROESF<sup>3</sup>), e por minhas inquietações como docente de Educação Física, nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Na pesquisa supracitada, realizada no ano de 2005, com o título: “Os conteúdos da Educação Física: análise do vestibular do PROESF 2004 à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, analisei 194 respostas da questão discursiva referente à educação física no processo seletivo destinado aos ingressantes desse programa.

Na questão analisada, pedia-se que as candidatas citassem, além do esporte, outros dois conteúdos da educação física na escola de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física, de 1997. Em seguida era solicitado que escolhessem um dos dois conteúdos citados, o conceituassem e exemplificassem uma atividade destinada a ele. A questão apresentada para esse exercício era:

Tradicionalmente, a educação física escolar tem restringido suas atividades pedagógicas ao ensino dos esportes. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física - 1º e 2º ciclos (1997, p.45-53), além dos esportes, outros conteúdos devem ser estudados nas aulas de educação física.

- a) Cite dois desses conteúdos;
- b) Escolha um dos conteúdos citados na resposta anterior e conceitue;
- c) Apresente um exemplo de atividade relacionada ao conteúdo citado no item B. Descreva detalhadamente o desenvolvimento dessa atividade e explicita sua relevância para a formação dos alunos (COMVEST<sup>4</sup>, 2004).

---

<sup>1</sup> A pesquisa aqui apresentada foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (CEP), cujo parecer foi favorável, com o número: 437/2008.

<sup>2</sup> A Região Metropolitana de Campinas (RMC), de acordo com relatório da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) de 2006, foi formalmente reconhecida pela Lei Complementar nº. 870, de 19 de junho de 2000 e é formada por 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

<sup>3</sup> O PROESF é um programa de formação em nível superior de pedagogia, ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, com início em 2002.

<sup>4</sup> Comissão Permanente para os Vestibulares da Universidade Estadual de Campinas.

Nos PCNs os conteúdos referentes à Educação Física são divididos em três blocos: “conhecimentos sobre o corpo”; “esportes, jogos, lutas e ginásticas” e “atividades rítmicas e expressivas”. Orienta-se que esses três blocos possam ser trabalhados de forma conjunta ou separados, no entanto, os blocos “esportes, jogos, lutas e ginásticas” e “atividades rítmicas e expressivas” estão contidos no bloco “conhecimentos sobre o corpo”, de forma que este predomine em relação aos outros dois.

No bloco dos “conhecimentos sobre o corpo” relata-se que é importante desenvolver as habilidades motoras por meio dos esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas. Também descreve conteúdos sobre fisiologia, anatomia, biomecânica e bioquímica, que devem ser trabalhados na escola, por considerá-los essenciais e capazes de oferecer subsídios às crianças para que possam analisar no futuro, de maneira crítica, programas de atividades físicas e estabelecer critérios para julgar a sua realização. Os conteúdos sobre “esportes, jogos, lutas e ginásticas” são descritos como meio para o desenvolvimento e manutenção do bom funcionamento do corpo e como formas de recreação e convívio social; e o bloco das “atividades rítmicas e expressivas” trata das brincadeiras e danças cantadas como meio para os/as alunos/as conhecerem o movimento expressivo e suas técnicas de execução.

Para Souza, Vago e Mendes (1997), os PCNs tentam compatibilizar a concepção construtivista de Educação Física com a desenvolvimentista e a cultural, sendo que nele não há elementos teóricos que demonstrem o entendimento de cada uma delas. Embora exista, nos PCNs, a tentativa de aproximar essas três concepções, no capítulo sobre a apresentação dos conteúdos da educação física, é possível notar um pensamento predominante de que essa disciplina deve ser prioritariamente destinada ao desenvolvimento das habilidades físicas e à apresentação de conhecimentos biológicos sobre o corpo para as crianças.

Ao final do estudo realizado, constatei que, na maioria das respostas da questão A, havia a compreensão de que a educação física escolar, além do esporte, deve tratar de conteúdos relacionados à saúde; considerando-a como prática que auxilia no aprendizado de uma alimentação saudável e de bons hábitos higiênicos para o corpo. Esse entendimento está relacionado à perspectiva de promoção da saúde e da qualidade de vida, que tem como objetivo “propiciar uma fundamentação teórica e prática em termos de atividade física relacionada à saúde dos alunos” (GUEDES e GUEDES, 1993, p. 3), para que esses conhecimentos sejam assimilados pelas crianças e transferidos para a vida adulta. Além de conteúdos relacionados à promoção da

saúde, de acordo com as respostas, a educação física escolar deve desenvolver as habilidades e capacidades físicas. O que revela o entendimento da educação física desenvolvimentista, que tem como eixo principal, de acordo com Bracht (1999), a aprendizagem de movimentos determinada pelas fases biológicas do desenvolvimento humano.

Em relação à questão B, em que se solicita a conceituação do conteúdo citado, a saúde na educação física foi definida como um meio para que as crianças entendam e adotem cuidados com o corpo, principalmente de higiene e alimentação. Os conteúdos relacionados ao desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas foram conceituados principalmente como conhecer e compreender o funcionamento do corpo por meio do movimento. A questão C solicita a descrição de um exemplo de atividade para o conteúdo escolhido em B, a maioria das atividades descritas apontava para o conhecimento e desenvolvimento do corpo pelo movimento, e a adoção de hábitos higiênicos e alimentares. Foram sugeridas atividades como mexer os seguimentos do corpo, alongamentos, equilibrar-se, conscientização em relação à alimentação e banho.

Junto à constatação de que no geral as candidatas ao PROESF compreendiam que, além do esporte, a Educação Física tem como conteúdo a saúde e o desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas; notei, ao iniciar meu trabalho como professora de educação física em uma escola de séries iniciais do Ensino Fundamental, diferentes maneiras de compreender a aula dessa disciplina e sua importância por parte das professoras, formadas em pedagogia, responsáveis pelas turmas. Algumas dessas docentes entendem as aulas de educação física como um tempo para compensar a falta de movimento do corpo dentro da sala de aula; assim, as crianças precisam desse tempo para brincar, correr e pular, com atividades dirigidas e supervisionadas. Há aquelas que a compreendem como um momento importante para ajudar os/as alunos/as a desenvolver suas habilidades motoras e melhorar sua saúde e há as que entendem a educação física como uma disciplina importante no desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças, ressaltando para os/as alunos/as que se trata de uma aula de conteúdo tão importante quanto matemática, português, ciências e geografia.

Diante das conclusões do estudo realizado em 2005 e devido ao fato de que minhas colegas de trabalho entendem a educação física de diferentes maneiras, comecei a indagar como essa disciplina seria tratada na formação de professores/as, em cursos de pedagogia. Ao iniciar meus estudos notei que desconsiderava o fato de o número de aulas destinadas à educação

física ser pouco se comparado ao tempo de permanência da criança na escola, e que o corpo está presente o tempo todo nessa instituição, sofrendo ações não somente nas aulas de educação física, embora esta seja a disciplina considerada a principal responsável pelo corpo na escola.

A Educação Física escolar reúne, no fundo, apenas uma parte - ainda que extremamente importante - do conjunto de técnicas corporais e cuidados com o corpo em ambientes educacionais. Essas técnicas e cuidados vão para muito além dela, e precisamos analisá-los de forma conjugada, com olhar interdisciplinar. (VAZ, 2002, p. 92)

O corpo é também submetido a normas e regras para sua disciplina, e a escola, de acordo com Vaz (2002), é um espaço onde se ensina e reproduz boa parte das técnicas e cuidados de uma época específica voltados a ele. Segundo o autor, na escola também são destinados uma parte significativa dos esforços pedagógicos para o controle e disciplina do corpo, com a intenção de ajustá-lo a diferentes normas. Nessa instituição ele está presente também na interação de professores/as e alunos/as, é submetido a demonstrações de afeto, a punições, aos cuidados com sua higiene, aos limites do espaço físico, a brincadeiras, e a demais práticas que ocorrem no cotidiano da vida escolar.

Ao considerar que a educação do corpo na escola ocorre para além das aulas de educação física, surgiram outras indagações que passaram a nortear o trabalho aqui apresentado: Como os/as professores/as que passam a maior parte do tempo com as crianças são preparados/as para lidar com o corpo dos/as alunos/as e com seu próprio corpo durante a interação professor (a)/aluno (a)? Quais conteúdos do currículo permitem compreender, dialogar e contribuir com a educação do corpo?

A partir da reflexão de que o corpo está presente o tempo toda na escola; optei por não mais analisar os aspectos da educação física nos currículos dos cursos de pedagogia, mas sim os aspectos da educação do corpo neles encontrados. Entendo que o corpo não é apenas um composto biológico capaz de adquirir habilidades e capacidades motoras. É também capaz de demonstrar e sofrer influências da sociedade em que está inserido, de modificar seus hábitos, posturas e gestos ao longo dos anos.

É importante entender o corpo como resultado provisório de diversas pedagogias que se confrontam em determinadas épocas e lugares: marcado muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural; que adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo

limitações, autorizações e obrigações, para além de sua condição fisiológica. (FRAGA, 2006, p. 63).

As autorizações e obrigações impostas ao corpo são também maneiras de educá-lo. Para Soares (2001), a educação do corpo se dá por palavras, olhares, gestos, coisas, pelo lugar em que se vive e pela realidade que o cerca. As condutas esperadas, os trajés, a arquitetura, os cuidados com a saúde e higiene, o espaço físico em que o corpo está inserido, a mobília, os utensílios são algumas das muitas maneiras de educá-lo. Sua educação diz respeito àquilo que o regula, o faz pertencer e acompanhar as transformações da sociedade em que se situa. Neste trabalho procuro pelos aspectos da educação do corpo encontrados nos currículos dos cursos de pedagogia, por meio de análise dos títulos das disciplinas, suas ementas e seus planos/programas<sup>5</sup> de disciplina.

Para realizar esta pesquisa optei, inicialmente, por analisar o currículo de três Universidades: uma pública, uma privada com fins lucrativos e uma privada sem fins lucrativos, localizadas na RMC; para observar se haveriam diferenças notórias naquilo que diz respeito à educação do corpo nesses três tipos de administração. Essa escolha ocorreu pensando na classificação utilizada pelo Ministério da Educação para as Instituições de Ensino Superior (IES), conforme seu tipo de administração, podendo ser: públicas federais, públicas estaduais, públicas municipais, privadas com fins lucrativos, também chamados de particulares em sentido estrito, e privadas sem fins lucrativos comunitária, confessional ou filantrópica.

Organizei um levantamento das IES localizadas na RMC que oferecem o curso de pedagogia e seu tipo de administração. Até outubro de 2007 foram encontradas 21, sendo 1 pública estadual, 14 privadas com fins lucrativos e 6 privadas sem fins lucrativos confessionais. O critério para selecionar em quais, dentre as 14 particulares, em sentido estrito, e as 6 confessionais, seria realizada a pesquisa foi procurar entre elas as que ofereciam o curso há mais tempo, entendendo que são os mais consolidados na região.

No entanto, ao solicitar das instituições a autorização para realizar a pesquisa com seus currículos, houve resistência das IES privadas com fins lucrativos em permiti-lo, o que resultou na não autorização por parte dessas instituições. A decisão final foi de realizar a pesquisa em uma Universidade pública estadual e uma Universidade privada sem fins lucrativos

---

<sup>5</sup> Nos currículos foram encontrados os dois termos para referir-se a esses documentos: “programa de disciplina”, ou “plano de disciplina”.

confessional; que aqui são chamadas de Universidade A e Universidade B respectivamente, uma vez que me comprometi com a coordenação de seus cursos de pedagogia em não divulgar o nome dessas instituições.

Na Universidade A são ministrados três cursos de formação de professores/as em pedagogia: o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX), que teve seu início em 2001 e o PROESF, já comentado anteriormente, que teve seu início em 2002; ambos se destinam à formação de professores/as em exercício e atualmente não admitem o ingresso de novos alunos<sup>6</sup>; há também nessa universidade o curso de pedagogia que teve seu início em 1971, no período integral, e em 1992, no período noturno, de acordo com informações retiradas no endereço eletrônico dessa Universidade. Na Universidade B o curso de pedagogia teve seu início em 1942, conforme informação retirada dos endereços eletrônicos do Ministério da Educação e do destinado à história dessa instituição, confirmada pela coordenação do curso, e é oferecido nos períodos matutino e noturno, ambos com duração de 8 semestres. Nas duas Universidades aqui analisadas, de acordo com informações disponíveis no endereço eletrônico de ambas, a formação no curso de pedagogia tem como objetivo qualificar para o trabalho em instituições educativas, para atuar no magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial, na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e em instituições não escolares, ou de educação não - formal.

Neste estudo, foi analisado o currículo referente à turma que ingressou no curso de pedagogia no ano de 2008 no período diurno da Universidade B e no período integral da Universidade A. Neles, as primeiras observações buscaram por disciplinas que demonstrassem relação direta no trato com a educação do corpo em seu nome e ementa. Em um segundo momento, foram observadas as disciplinas que de alguma forma, mesmo que indireta, poderiam contribuir para a educação do corpo na formação de professores/as. Após essa análise, foram considerados os planos de disciplina, entregues na secretaria do curso pelos/as docentes responsáveis em ministrá-las. No entanto, por tratar aqui de currículos recém - implantados, até o fechamento desta pesquisa para algumas disciplinas ainda não existiam planos elaborados, ou eles não foram entregues à coordenação, por ainda não haver um docente responsável em ministrá-las.

---

<sup>6</sup> O PEFOPEX admitiu 4 entradas de alunos entres os anos de 2001 e 2004. O PROESF teve seu início no segundo semestre de 2002 e sua última turma formou-se em agosto de 2008.

O primeiro contato com essas instituições se deu por meio de uma conversa com a coordenação/direção do curso de pedagogia para que autorizassem a realização da pesquisa, e em ambas isso ocorreu sem problemas. Nas duas universidades o acesso, às ementas, aos docentes responsáveis em ministrá-las e à grade curricular ocorreu sem grandes dificuldades. Mas ao analisar o plano de disciplina de cada docente, na universidade B esse acesso tornou-se restrito e necessitou de uma nova autorização, por se tratar de um documento interno que não pode ser retirado da instituição sem autorização da coordenação/direção do curso.

A organização do currículo, as ementas de suas disciplinas e os planos de aula de cada uma delas são documentos que apresentam informações relevantes ao tema desta pesquisa. Para Lüdke e André (1986), os documentos são materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação buscada a partir de hipóteses de interesse. Para essas autoras, na análise documental podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações da pesquisa e ajudam a fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos.

Para realizar a análise dos documentos busquei, no início, por palavras ou expressões que pudessem ter alguma relação com a educação do corpo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo permite representar e investigar o conteúdo de um documento, de maneira diferente da original, pois neles estão contidas mensagens, que serão analisadas, para “evidenciar indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (p. 46).

Observei temas e temáticas mais frequentes nos documentos, que primeiro foram organizadas em grupos, para posteriormente interpretá-las. Inicialmente pensei em organizar as informações por categorias, no entanto, elas limitavam a análise dos planos de disciplina, pois neles há grande variedade de informações.

Ao realizar a análise de currículos, através principalmente das ementas e planos de disciplina, devido ao grande volume de informações encontradas, organizar as disciplinas e pensá-las por suas semelhanças e aspectos relacionados à educação do corpo tornou-se um trabalho bastante complexo. Os currículos, suas disciplinas, ementas e planos de aula devem ser considerados em seus detalhes, o que leva ao exercício de analisar-los mais de uma vez, buscando por informações relevantes à pesquisa antes não notadas.

No primeiro contato com os currículos, observei os nomes das disciplinas, procurando por palavras e expressões que pudessem relacionar-se com a educação do corpo,

como: corpo, movimento, espaço, desenvolvimento, pedagogia e educação. As primeiras disciplinas a me chamarem atenção foi uma na Universidade A e outra da Universidade B, por serem as únicas a conter em seus títulos as palavras “corpo” e “movimento”, são elas: “Educação, Corpo e Arte” e “Educação, Arte e Movimento”, respectivamente. Em seguida observei no currículo da Universidade B outras três disciplinas: “Brinquedos e Jogos na Educação Infantil”, “Educação, Espaço e Forma” e “Educação, Natureza e Sociedade”.

Inicialmente classifiquei as quatro disciplinas encontradas em B (“Brinquedos e Jogos na Educação Infantil”; “Educação, Espaço e Forma” e “Educação, Natureza e Sociedade”, “Educação, Arte e Movimento”) como voltadas ao desenvolvimento da criança, não apenas no sentido biológico, mas também cognitivo, sensorial, sua capacidade de relacionar-se com as outras pessoas, e com os objetos e o meio em que está inserida. Essas disciplinas, de acordo com a coordenação do curso, estão voltadas aos/as futuros/as professores/as que irão trabalhar ou já trabalham com a Educação Infantil.

Considerando que essas disciplinas do currículo da Universidade B estão direcionadas à Educação Infantil, e por considerar que o primeiro contato das crianças com a escola ocorre nesse nível de ensino, procurei também no currículo de A por disciplinas relacionadas a ele. Foram encontradas: “Pedagogia da Educação Infantil” e “Fundamentos da Educação Infantil”.

À medida que minhas reflexões e estudos foram se aprofundando passei a compreender a educação do corpo também a partir das transformações que ocorrem na sociedade, e não apenas como práticas que envolvessem o corpo durante as aulas nos cursos de pedagogia. Dessa forma, procurei nos dois currículos analisados, após a leitura de suas ementas, disciplinas que se mostraram relevantes ao trabalho, por tratar de estudos teóricos sobre sociedade, cultura e o indivíduo nelas inseridos. Foram encontradas na Universidade A, a disciplina “Educação e Antropologia Cultural” e em B: “Antropologia Teológica A”, “Antropologia Teológica B” e “Antropologia Teológica C”.

Em um primeiro momento, as disciplinas entendidas como relevantes à pesquisa seriam as apresentadas acima e foram organizadas em três grupos. O primeiro relacionado ao entendimento das interações e expressões do corpo como linguagem, composto pela disciplina “Educação, Corpo e Arte”. O segundo apontaria para a educação do corpo relacionada ao desenvolvimento da criança, por meio do movimento, dos jogos, dos brinquedos, de sua

autopercepção e percepção do espaço físico, e englobaria disciplinas como: “Brinquedos e Jogos na Educação Infantil”; “Educação, Espaço e Forma”; “Educação, Natureza e Sociedade”; e “Educação, Arte e Movimento”. E o terceiro seria composto pelas disciplinas de caráter somente teórico que estudam o ser humano e suas relações com a cultura, política, religião, economia, considerando que a educação do corpo é parte dessas relações; nele estariam: “Fundamentos da Educação Infantil”, “Pedagogia da Educação Infantil”, “Educação e Antropologia Cultural”, “Antropologia Teológica A”, “Antropologia Teológica B”, “Antropologia Teológica C”.

Determinar tais grupos foi condição para iniciar as reflexões a respeito dos aspectos da educação do corpo encontrados nos currículos. No entanto, à medida que o trabalho avançou, notei que classificar os conteúdos dos títulos e suas ementas tornava sua análise restrita. Junto a esse fato iniciei uma nova análise das ementas, mesmo daquelas que em seus títulos inicialmente não houvessem palavras/termos que me chamassem a atenção, buscando por outras além daquelas que eu já havia selecionado.

No currículo da Universidade A foram encontradas: “História da Educação I”; “História da Educação II”; “História da Educação III”; “Psicologia I”; “Psicologia II”; e “Didática – Teoria Pedagógica”. Em B foram encontradas: “História da Educação A”; “História da Educação B”; “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem”; “Psicologia da Educação”; “Didática Geral”; “Didática da Educação Infantil”; “Didática do Ensino Fundamental A” e “Didática do Ensino Fundamental B”.

Ao considerar mais disciplinas relevantes à pesquisa, tornou-se grande a quantidade de informação a ser analisada. Desta forma, para realizar a análise das ementas e planos de disciplinas, primeiro as classifiquei pelo tipo de formação que propõe e por suas semelhanças, resultando em cinco blocos: formação geral, cultura e escola, história e educação, aprendizagem e seus processos, e experiência corporal e prática docente. Após esta primeira organização, foram criadas unidades de análise, agrupadas de acordo com dois eixos: a sociedade e a educação do corpo; e o indivíduo e a educação do corpo.

O primeiro dos eixos é composto por informações contidas nos planos de disciplina que indicam o estudo das relações sociais que ocorrem e como elas refletem na educação, na vida e cultura dos indivíduos. No outro eixo, encontram-se temáticas que tratam do indivíduo, seja ele criança ou adulto, seu desenvolvimento social, afetivo, psicológico, sensorial, motor, seus processos de aprendizagem, suas relações com a sociedade e com as outras pessoas.

O fato de organizar esta análise em dois eixos não significa que um excluiu o outro, eles se relacionam. Neles, foram criadas unidades de análise, pensadas a partir também do corpo teórico no qual se baseia o trabalho, e das informações contidas nos planos de disciplina.

Relacionadas ao eixo que tem como centro de estudos a compreensão das relações sociais que ocorrem e como elas se refletem na educação, na vida e cultura dos indivíduos, foram criadas as unidades de análise: transformações sociais, relação entre escola sua organização e outras instituições sociais, pedagogias, condutas e o corpo entendido como público e privado. Em relação ao eixo que trata dos estudos sobre o indivíduo, seu desenvolvimento, seus processos de aprendizagem, suas relações com a sociedade e com as outras pessoas, foram criadas as unidades: comportamentos, condutas e mudança individual; e desenvolvimento, métodos, técnicas e expressão individual.

Com a criação das unidades, debruicei-me novamente na análise dos planos de aula das disciplinas, a fim de neles encontrar mais elementos que indicassem o estudo de cada uma delas, buscando articulá-la com a compreensão teórica de educação do corpo.

No capítulo que segue realizo uma apresentação dos dois currículos e a descrição das disciplinas selecionadas para este estudo, agrupando-as por suas semelhanças. O segundo capítulo refere-se aos aspectos sobre a educação do corpo que dizem respeito às relações sociais, o terceiro capítulo discute a educação do corpo e o indivíduo. Nos capítulos dois e três relaciono os dados empíricos com dados teóricos sobre a educação do corpo. E no capítulo final realizo algumas reflexões sobre os conteúdos encontrados, a partir das questões que dão norte à pesquisa. A principal dificuldade de escrever sobre a educação do corpo nos currículos é que o referencial teórico encontrado, em grande parte, refere-se à sua história nos séculos XVIII, XIX e início do século XX, o que não descarta que esses elementos, de séculos passados, ainda estejam presentes na atualidade, agindo sobre as diferentes maneiras de se educar o corpo.

# 1. Sobre os currículos

A estrutura de um currículo demonstra traços da sociedade, sua organização e relações de poder. O currículo é resultado, de acordo com Silva (2007), de uma seleção de conhecimentos e saberes desejáveis a um determinado tipo de sociedade. E a forma como é pensado e organizado diz sobre uma política predominante ou sobre a sua contestação.

Para Giroux (1997) há uma política dominante de currículo na qual o conhecimento é considerado externo ao indivíduo e imposto aos/as alunos/as. Não há o processo de geração de um conjunto próprio de significados, nem ocorre a relação interpretativa entre o conhecimento e quem o conhece, dessa forma há sempre uma dependência intelectual dos/as alunos/as. Para esse autor, o currículo representa a disputa pela autoridade política e a regulação moral que deve ser legitimada, repassada e debatida em locais pedagógicos específicos, considerando o político como um ato pedagógico que se relaciona com as formas de conhecimento e práticas sociais que reproduzem e legitimam a vida em sociedade, entre elas a educação.

Para que um conhecimento seja repassado e legitimado, é importante a figura dos/as professores/as, que desempenham um papel importante na manutenção da estrutura das escolas e na transmissão de valores necessários para sustentar a ordem social estabelecida. Eles/as devem ser vistos “em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (GIROUX, 1997, p. 162).

No processo de formação de professores/as, para Giroux (1997), pode ocorrer uma formação que contribua para essa transmissão de valores necessários à sociedade, ou que a conteste, fato que se refletirá na maneira como cada futuro/a docente irá conduzir suas aulas quando estiverem atuando nas escolas.

Na Universidade A ressalta-se que faz parte da formação profissional de seus/as alunos/as “a experiência investigativa, e a reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa”<sup>7</sup>. Na universidade B espera-se que o/ a egresso/a deste curso seja “um profissional crítico, com sólida formação teórica, que assuma o compromisso com a realidade

---

<sup>7</sup> Informação retirada no endereço eletrônico da Universidade A.

social”<sup>8</sup>. Nessas duas instituições há um perfil profissional desejável para os/as egressos/as de seus cursos: o perfil desejado para a Universidade A é que eles/as sejam investigativos e reflexivos em relação à ação educativa, enquanto que para a Universidade B deseja-se que sejam críticos e assumam compromisso com a realidade social com a qual atuarão. Por essa descrição, observa-se em ambas a preocupação em preparar seus/as alunos/as para ingressar no mundo do trabalho de modo que sejam reflexivos/as, críticos/as e investigativos/as, o que indica uma formação que ao mesmo tempo contribui para a transmissão de valores necessários à sociedade e os contesta, no intuito de transformá-los.

É possível observar essa formação crítica e reflexiva ao se proporem debates e discussões em sala de aula a respeito das leituras realizadas. Fato que consta no programa das disciplinas: “Educação, Arte e Movimento” (B), “Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil” (B), “Educação, Espaço e Forma” (B), “Didática – Teoria Pedagógica” (A), “Didática Geral” (B), “Didática do Ensino Fundamental A” (B), “Psicologia II” (A), “Psicologia da Educação” (B), “Antropologia Teológica A” (B), “Antropologia Teológica B”, “Antropologia Teológica C” (B), “Fundamentos da Educação Infantil” (A), “História da Educação I” (A), “História da Educação III” (A), “História da Educação B” (B). Nota-se em alguns desses programas de disciplina que, além de debates em classe sobre as leituras, são também propostos estudos que incitam a reflexão por parte dos/as alunos/as sobre a realidade da educação no Brasil e a prática docente:

[...] comparar realidades diferentes nos processos educativos, suas potencialidades e limites, bem como o desafio que se coloca no processo de formação daquele que educa e/ou ensina. (A<sup>9</sup>, Educação e Antropologia Cultural);

Bloco III [...] discutir a diversidade sociocultural na escola e as exigências de âmbito legal em termos de uma *realidade plural e histórica da nação brasileira*<sup>10</sup> e as demandas por identidades singulares, buscando *compreender o papel da escola enquanto formação, docência e aprendizagem voltadas para a igualdade e para os direitos*. (A, Educação e Antropologia Cultural);

[...] propiciar *subsídios para uma postura crítica frente à problemática educacional brasileira* e para uma atuação pedagógica conseqüente com tal posicionamento. (A, História da Educação III);

---

<sup>8</sup> Informação retirada no endereço eletrônico da Universidade B.

<sup>9</sup> A letra A refere-se à disciplina presente no currículo da Universidade A, e a letra B, as da Universidade B.

<sup>10</sup> Os trechos em itálico são para destacar termos relevantes ao trabalho.

[...] fornecer subsídios para a constituição de uma *prática profissional coerente e eficaz, bem como para as práticas da pesquisa e estudos* na área da História da Educação. (B, História da Educação B).

O curso de pedagogia das duas universidades tem duração de oito semestres. Em ambas, no primeiro e segundo semestres são oferecidas disciplinas teóricas que permitirão aos/às alunos/as os primeiros contatos com os estudos da educação. A partir do terceiro e quarto semestres são inseridas também disciplinas práticas e teórico - práticas.

A formação não se dá apenas no currículo formal, apresentado pelas ementas, planos, estrutura e distribuição das disciplinas, ela ocorre nas relações entre docentes e alunos/as, alunos/as e alunos/as, e na convivência nos espaços da universidade. Acontece também por meio da prática conjugada com a teoria, seja por meio do estágio, ou ações em escolas, ou por atividades práticas realizadas no próprio espaço da universidade.

Identifiquei, nos planos de disciplinas analisados, elementos que apontam para a relação entre a prática do estágio, e/ou visitas às escolas com discussões teóricas, o que permite uma formação em movimento que considera as experiências de atuação docente. Há disciplinas em que ocorrem atividades práticas nos espaços da própria universidade, que estão relacionadas à teoria ministrada em sala de aula, e existem ainda disciplinas baseadas somente em aulas expositivas:

O trabalho com a disciplina terá como princípio o estudo dos conceitos abordados relacionando-o *com práticas pedagógicas que os envolva na Educação Infantil* [...]. Devido a proximidade com outras disciplinas do semestre, *serão realizadas atividades que relacionem os conhecimentos das diversas áreas* a fim de que o aluno possa visualizar seus limites e suas relações. (B, Educação, Natureza e Sociedade);

Os temas propostos para estudo serão problematizados por meio da leitura e discussão de textos (científicos e literários), de filmes e também *em função de algumas idas a campo (à escola)*, dos registros realizados no “diário de campo” e dos relatórios das atividades feitas [...]. (A, Didática – Teoria Pedagógica);

Resgatar, com ênfase no trabalho do professor pesquisador, a natureza do trabalho didático *articulando com experiências desenvolvidas no cotidiano escolar*. [...] discutir e debater, articulando as experiências observadas no interior da escola, os desafios do processo educativo, bem como suas implicações didáticas no contexto em que o estudante se insere. (B, Didática Geral);

[...] propiciar aos alunos a *vivência prática no Ensino Fundamental* através da observação e atuação nesse contexto [...]. (B, Didática do Ensino Fundamental A).

Na Universidade A existem cinco disciplinas de estágio: uma sobre gestão escolar (“Estágio Supervisionado I - Gestão Escolar”), em que o/a aluno/a acompanha o processo de organização e administração da escola, buscando entender e solucionar seus problemas cotidianos; uma direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental (“Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental”), que visa o trabalho pedagógico, a observação e a análise da sala de aula e de sua articulação com os espaços da escola nesse nível de ensino; duas direcionadas à Educação Infantil (“Estágio Supervisionado III - Educação Infantil” e “Estágio Supervisionado IV - Educação Infantil”), em que se propõe a observação da organização do tempo e do espaço e as relações que ocorrem nesse nível de ensino entre crianças e crianças, crianças e adultos, e entre os pais e professores/as; e uma disciplina direcionada à educação não-formal (“Estágio Supervisionado V - Educação não-formal”), que procura fornecer elementos teóricos – práticos que permitam aos/as alunos/as diferenciar a educação não-formal e também, a formal. Não foi possível o acesso aos planos dessas disciplinas, pois até o fechamento desta pesquisa elas não foram ministradas, portanto, ainda não haviam docentes responsáveis para entregar seus planos de disciplina.

Nessa Universidade, a primeira disciplina de estágio em Educação Infantil e a de estágio em educação não-formal são oferecidas no mesmo semestre em que ocorrem a disciplinas sobre Educação Infantil e educação não-formal, em que há estudos de teorias e práticas pedagógicas para a educação infantil e sobre as formas e processos educacionais da educação não-formal existentes na sociedade.

Há também, na Universidade A, outras duas disciplinas teórico-práticas que conjugam o estágio com a discussão teórica: “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e “Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar”. A primeira propõe planejar, desenvolver e avaliar projetos de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e a segunda acompanha e analisa o processo de planejamento escolar e educacional na Educação Básica.

No currículo da Universidade B, existem cinco disciplinas referentes ao estágio: uma realizada na Educação Básica; duas com a Educação Infantil e duas destinadas ao Ensino Fundamental. Em todas, procura-se estudar a estrutura, organização e funcionamento do nível de ensino para o que a disciplina é destinada, além de propor que os/as alunos/as elaborem um plano

de estágio, em gestão da Educação Básica, em Educação Infantil, para as 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental; e um trabalho interdisciplinar para as 3ª, 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental. Pela grade curricular do curso é possível observar que as disciplinas de estágio são oferecidas juntamente com as direcionadas ao nível de ensino em que ele está sendo realizado. Dessa forma, o estágio na Educação Básica é realizado no mesmo semestre em que a disciplina “Gestão da Educação Básica” é oferecida, a segunda disciplina de estágio na Educação Infantil ocorre no semestre em que se disponibiliza a disciplina “Didática da Educação Infantil”, e acontece da mesma forma com o estágio no Ensino Fundamental e as disciplinas “Didática de Ensino Fundamental A” e “Didática no Ensino Fundamental B”.

A disciplina “Gestão da Educação Básica” propõe estudar a estrutura, organização e funcionamento da Educação Básica; a “Didática da Educação Infantil” estuda e elabora os projetos de estágio para esse nível de ensino; a “Didática do Ensino Fundamental A” estuda esse nível de ensino e elabora projetos e recursos didáticos para trabalhar com classes de alfabetização. A disciplina “Didática do Ensino Fundamental B” tem como objetivo elaborar um projeto de trabalho interdisciplinar com as séries iniciais do Ensino Fundamental e apresentar recursos didáticos para o ensino da língua portuguesa, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais. Suas ementas assemelham-se muito às ementas das disciplinas que correspondem ao estágio, de forma que a prática e os estudos teóricos se relacionam. Ao se propor aos alunos o estágio na Educação Infantil, Ensino Fundamental e na educação não-formal, de acordo com suas ementas, há um acompanhamento do cotidiano das relações que ocorrem nas escolas e em ambientes de educação não formal e a interação entre os/as futuros/as professores/as e as crianças, o que contribui para que ocorra a compreensão da criança e suas relações com os adultos.

Para Cunha (2003) há uma perspectiva tradicional de currículo em que a prática é colocada nos cursos geralmente em forma de estágio. Ela não é referência para a teoria, mas ao contrário, a teoria é referência para a prática, que deve reproduzi-la em situações concretas, determinando o que o autor chama de “encaminhamento positivista” do currículo, contribuindo para que o/a aluno/a tenha uma concepção de ciência como algo separado da realidade, negando o possível diálogo da prática com a teoria. Os currículos das universidades aqui analisados, embora tenham, no primeiro semestre, somente disciplinas teóricas, contrariam essa concepção de currículo criticada por Cunha (2003), já que, quando o estágio se insere, está em conjunto com

disciplinas teóricas, o que, de acordo com a coordenação do curso da Universidade B, permite que ocorra uma correlação entre teoria e prática, fato que acontece não apenas nas disciplinas de estágio, mas também nas disciplinas que têm sua carga horária dividida entre teoria e prática nos espaços destinados aos cursos de pedagogia da própria Universidade.

É possível perceber um currículo que procura superar a perspectiva conservadora, ou seja, de que a teoria deve vir antes da prática e sustentá-la. A forma como estão dispostas as disciplinas, por vezes, em algumas delas, indica um currículo em movimento, em que a teoria e a prática estão em relação, permitindo que o conhecimento seja construído através de um exercício reflexivo. Sua materialidade pode não se dar como o desejado, porém a organização curricular apresenta indícios que pressupõem essa interação.

Neste estudo não foram consideradas as disciplinas eletivas da Universidade A, nem as disciplinas de prática de formação da Universidade B, uma vez que são de livre escolha por parte dos/as alunos/as dos cursos e são oferecidas em grande variedade pelas duas Universidades, o que tornaria este estudo mais extenso e demandaria mais tempo para organizá-las, refletir sobre essas disciplinas e realizar a pesquisa.

Junto da organização de um currículo são também determinadas normas de relacionamento entre professores/as e alunos/as, e as condutas esperadas nos locais de ensino para os estudantes. Para Giroux (1997), há nas instituições de ensino a presença de um “currículo oculto”, que se solidifica em valores que moldam e influenciam a experiência educacional do estudante, mas normalmente não notados por professores/as e alunos/as. Essas instituições são marcadas por divisões de poder entre alunos/as e professores/as, por agrupamentos de alunos/as e por ser um ambiente avaliador.

[...] boa parte do enfoque tem se voltado ao que Jackson chamou, de maneira muito feliz, de “currículo oculto”, isto é, as normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos [...] Jackson (1968)<sup>11</sup> estuda extensivamente os modos pelos quais os alunos aprendem a lidar com um sistema em que há muita gente nas salas de aula, com os elogios, com o poder, em outras palavras, com o grande tempo de espera que as crianças têm de enfrentar, com o professor como primeiro “chefe” e com o fato de as crianças aprenderem a falsear determinados aspectos de seus comportamentos para conformarem-se aos sistemas de recompensas existentes na maior parte das salas de aula (APPLE, 2006, p.127)

---

<sup>11</sup> Philip Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Holt, Rinehart & Wintson, 1968) – p. 3 -37

A formação de professores/as traz, também, o currículo oculto, uma vez que há experiências que solidificam e moldam valores de uma pessoa e que reforçam estruturas de poder. Por exemplo, o poder exercido por um docente sobre seu aluno/a, ou da direção e coordenação sobre seus/as professores/as. Apesar de ter consciência da experiência do currículo oculto, este não foi alvo da análise neste estudo.

Ao se pensar a formação de professores/as, deve-se considerar, além do currículo formal e oculto, o fato de que se tornar professor/a é um processo que acontece ao longo da vida, das experiências, tanto na infância, na universidade, e mesmo na prática docente. Fontana (2000), ao refletir sobre o tornar-se professora através de depoimentos de história de vida de suas colegas e dela mesma, aponta que este é um lento aprendizado, que ocorre pelo cotidiano da profissão, iniciando-se desde a fase como aluna/o, interpretando gestos e dizeres dos professores.

Todas nós, na sala de aula, como aluna, interpretando gestos e dizeres dos nossos professores, elaboramos sentidos possíveis da educação escolar e nos apropriamos das regras de organização do trabalho docente. Como professoras, no silenciamento das relações de trabalho, aprofundamos esse conhecimento. Vivendo as relações entre iniciantes e iniciados (cheias de receios, de exigências e de desconfiâncias), observamos nossos pares para fazer como eles, imitando seus gestos e dizeres e/ou aprendemos pelo fazer junto com eles a indagar-nos e a interpretar os signos em jogo nas relações. Também ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando com nossos alunos. (FONTANA, 2000, p. 122)

Essa é uma profissão que é aprimorada ao longo da vida. Constitui-se a partir de experiências, de relações entre demais docentes, alunos, diretores, coordenadores. A formação de professores/as ocorre também no cotidiano, e traz consigo impressões e experiências anteriores, que são expressas também pelo corpo, na maneira de lidar com ele, que influenciará a forma com que cada um irá lidar com o corpo de seus alunos/as.

É de suma importância para este estudo saber que há um currículo oculto e que se tornar professor/a é um processo contínuo, contudo, apenas os aspectos da educação do corpo encontrados no currículo formal dos cursos de pedagogia foram objeto de análise desta pesquisa.

### **1.1. Primeiras aproximações com as disciplinas**

Nos currículos dos cursos das Universidades aqui analisadas a educação do corpo mostra-se de diferentes formas. Está presente por meio de práticas que envolvem o corpo, suas interações e o movimento, e em estudos e reflexões teóricas sobre a sociedade e os indivíduos.

Ao realizar a análise do conteúdo dos programas das disciplinas selecionadas para este estudo, fui aproximando-as, tomando por referência ideias que me permitissem pensá-las em blocos de temas comuns, de acordo com aquilo que era mais prevalente nas ementas. Isto possibilitou identificar que os temas recorrentes nas disciplinas analisadas podem ser agrupados da seguinte forma: um primeiro bloco que aborda a formação geral e técnica do fazer docente; um segundo bloco que objetiva refletir sobre a cultura hodierna e a sua influência na educação escolar e, conseqüentemente sobre a educação do corpo, que nem sempre é diretamente abordada. Porém, ao propiciar que o futuro professor/a pense sobre a cultura e suas diferentes manifestações, também poderá levá-lo a entender como as diferentes formas de agir, presentes em diferentes culturas ou em diferentes orientações numa mesma cultura, interferem e intervêm no corpo e na forma deste se manifestar; um terceiro bloco que permite refletir sobre as formas que a educação foi assumindo na história e o trato com a ação docente e com a educação do corpo (embora esse termo não apareça explicitamente nas ementas e programas de disciplina); um quarto bloco que trata do sujeito, seus sentimentos, sua interação com o mundo e seu processo de aprendizagem. Aqui podemos identificar uma tendência do século XX refletida na educação, ou seja, o indivíduo habita seu corpo; é o seu corpo que lhe dá sentido e significado; e um último bloco em que estão as disciplinas que possuem referenciais multidisciplinares, mas que têm em comum a experiência corporal como condição para o futuro agir docente. O que está explícito é que, para o/a professor/a ensinar é necessário que ele/a passe pela experiência, o que pode ser notado nas seguintes passagens: “[...] revelar a compreensão sobre a importância da utilização do jogo e da brincadeira como recurso fundamental ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a partir das *atividades realizadas em grupo e individualmente* [...]” (B, Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil);

[...] nas atividades a serem desenvolvidas no decorrer da disciplina, serão utilizados diversos métodos e técnicas de ensino, tais como estudos dirigidos individuais ou em

grupo, painéis de síntese, *atividades utilizando experiências realizadas pelos alunos em seus estágios* e exposições orais, *confeção de jogos e elaboração de brincadeiras* para explorar os conceitos referentes ao espaço e a forma. (B, Educação, Espaço e Forma).

A seguir serão apresentadas as disciplinas que compõem cada um desses grupos organizados.

### ***Formação geral***

O estudo da prática docente, suas técnicas, métodos e pedagogias, bem como a articulação entre o estágio e sua reflexão está presente nos dois currículos por intermédio de disciplinas relacionadas à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas debruçam-se também sobre a organização escolar, leis, Propostas Curriculares Nacionais, conteúdos a serem ministrados, interações que ocorrem na escola entre professor/a e aluno/a, e nas relações entre escola, família e Estado. Refiro-me aqui às disciplinas: Pedagogia da Educação Infantil (A), Fundamentos da Educação Infantil (A), Didática- Teoria Pedagógica (A), Didática Geral (B), Didática da Educação Infantil (B), Didática do Ensino Fundamental A (B), Didática do Ensino Fundamental B (B). Embora em seus planos de disciplina não haja termos como corpo ou educação do corpo, pressuponho que, ao se propor estudar as relações que ocorrem na prática docente, podem lidar também com as interações entre os corpos de professores/as e alunos/as no cotidiano escolar.

A disciplina “Pedagogia da Educação Infantil” não teve seu plano analisado por ele não estar disponível na secretaria do curso, mas, de acordo com sua ementa, é possível notar que, assim como em Fundamentos da Educação Infantil, estuda e analisa a infância, a formação docente, as teorias e práticas pedagógicas direcionadas a esse nível de ensino, a partir de fundamentos políticos, econômicos e sociais. Seus estudos partem da Educação Infantil e como ela se insere na sociedade e suas relações com outras instituições sociais, como a família e o Estado. Esse direcionamento é notado no seguinte trecho: “Estuda numa perspectiva das ciências sociais, as *instituições de educação infantil* para a pequena infância, *constituída pelas famílias, crianças e professoras/es* no âmbito da educação pública municipal”. (A, Pedagogia da Educação Infantil).

Em “Fundamentos da Educação Infantil” é possível notar que a relação entre Estado e escola se dá também por meio do estudo de leis que garantem o direito à Educação Infantil, o Estado como seu provedor, e a preocupação da disciplina com a infância, compreendida como categoria social: “[...] analisar a *infância enquanto categoria social* que define o papel da Educação Infantil”. (A, Fundamentos da Educação Infantil).

Há ainda outras cinco disciplinas que se referem ao fazer docente, à escola e sua organização no contexto social, econômico e cultural, e às teorias pedagógicas, técnicas e métodos para a educação.

A disciplina “Didática - Teoria Pedagógica” tem, de acordo com seu plano de disciplina, a preocupação em analisar o processo de tornar-se docente, e como ele se relaciona ao contexto em que a escola está inserida. É possível perceber essa intenção, pois no programa afirma-se que se deve: “[...] ter como ponto de partida e referência para as discussões e reflexões sobre conceitos como: ‘*a escola*’, ‘*ser professora hoje*’, ‘*a educação*’, o ‘*ensino*’, ‘*as relações institucionais*’ etc., e a seguinte questão norteadora: *O que é ser professora hoje na nossa sociedade excludente e em mudança?*”. (A, Didática – Teoria Pedagógica)

Ainda na passagem que trata dos objetivos, procura: “[...] refletir sobre os *múltiplos componentes* (pertencentes às mais diversas ordens: objetivos, subjetivos, interativos, sócio – culturais...) *existentes no cotidiano do fazer- pedagógico escolar*”. (A, Didática – Teoria Pedagógica).

Essa disciplina além de propiciar a reflexão em relação ao fazer docente e os fatores que nele interferem, propõe três visitas, com ações a serem planejadas e realizadas em uma escola pública de Ensino Fundamental, tendo anteriormente uma preparação em sala de aula: “[...] *antes do primeiro contato com as escolas* será discutido em sala os objetivos desse trabalho de campo e haverá uma *preparação teórica mínima* para orientar os passos de cada etapa.” (A, Didática – Teoria Pedagógica). Esse fato supõe que, para atuar nas escolas, o/a docente deverá ter uma fundamentação teórica do “*estudo sobre a organização do trabalho pedagógico*” (A, Didática – Teoria Pedagógica). Nessa disciplina, embora a teoria seja um requisito anterior à prática, há a preocupação de ultrapassar os limites da universidade e propiciar o contato com o contexto da escola, propondo ações que incluam as crianças que lá estão.

Em “Didática Geral”, propõe-se a análise e a relação entre os estudos teóricos realizados na universidade com a prática de estágio, refletindo sobre a realidade na qual a escola está inserida:

Objetivos Específicos: resgatar, com ênfase no trabalho do professor pesquisador, a *natureza do trabalho didático articulando com experiências desenvolvidas no cotidiano escolar*. Analisar os *elementos constitutivos da didática numa perspectiva crítica*. Discutir e debater, *articulando as experiências observadas no interior da escola, os desafios do processo educativo*, bem como suas implicações didáticas no contexto em que se insere. Estudar, sem perder de vista a ação educativa específica, *o professor frente à realidade sócio-político educacional*. Interrogar, com ênfase na especificidade do ofício docente, a dinâmica do trabalho pedagógico na perspectiva de uma outra organização didática. (B, Didática Geral).

As disciplinas: “Didática da Educação Infantil”, “Didática do Ensino Fundamental A” e “Didática do Ensino Fundamental B”, também estão voltadas à prática do estágio - realizado em escolas de Educação Infantil, e Ensino Fundamental, com as séries/anos iniciais, primeiramente com 1º, 2º e 3º anos e depois com 4º e 5º - anos, e para a reflexão e planejamento dessa prática e a relação entre escola e contexto em que se insere:

Objetivos Específicos: subsidiar o processo de formação do futuro educador ampliando sua visão quanto às *práticas didático – pedagógicas mais coerentes com a realidade educacional*, especialmente com classe de alfabetização [...] Proporcionar aos alunos a vivência prática no Ensino Fundamental através da *observação e atuação nesse contexto*. Construir e implementar projetos de trabalho para classe de alfabetização da escola estagiada.(B, Didática do Ensino Fundamental A).

Seus planos de disciplina apontam ainda para a organização institucional da escola e tratam dos estudos de técnicas, métodos e pedagogias referentes aos níveis de ensino abordados nessas disciplinas. E em “Didática do Ensino Fundamental A” estuda-se também a organização e o trabalho pedagógico do Ensino Fundamental de nove anos, que está sendo implantado no país, e a preocupação com a criança que nele é incorporada mais cedo. Como é possível notar na passagem: “O Ensino Fundamental de nove anos: *Estrutura e funcionamento: fundamentação legal. A nova idade que integra o ensino fundamental*. A formação do educador do aluno de seis anos no Ensino Fundamental [...]” (B, Didática do Ensino Fundamental A).

## ***Cultura e escola***

As relações sociais, as diferentes manifestações de cultura, a religião e a escola são capazes de interferir e determinar os comportamentos dos indivíduos, o que incide diretamente no corpo, sua postura, condutas e hábitos, ou seja, em sua educação. Relacionadas ao estudo da cultura, e o indivíduo nela inserido, estão as disciplinas: “Educação e Antropologia Cultural”, presente no currículo da Universidade A; e “Antropologia Teológica A”; “Antropologia Teológica B”, e “Antropologia Teológica C”, do currículo da Universidade B.

Fornecem também aos/as alunos/as elementos para que possam construir seu modo de ser a partir das reflexões sobre o ser humano e a cultura propostas pelas disciplinas, como é possível perceber nesse trecho: “[...] propiciar reflexão sobre o ser humano como *capaz de construir um projeto de futuro* que lhe dê sentido de vida pessoal e profissional [...]” (B, Antropologia Teológica A).

Na disciplina “Educação e Antropologia Cultural”, estuda-se também a diversidade de cultura na escola, trabalho, lazer e infância. De acordo com seu plano de disciplina tem como objetivo contribuir para que os/as estudantes de pedagogia percebam a importância do trabalho antropológico no contato com diferenças culturais e sociais: “Busca-se assim, discutir a *dimensão da antropologia como ciência e alguns de seus conceitos, entre eles, CULTURA e DIVERSIDADE*<sup>12</sup>, referidos ao mundo da INFÂNCIA e da ESCOLA, enquanto espaços de ação e intervenção da prática educativa e da prática científica” (A, Educação e Antropologia Cultural).

A disciplina “Antropologia Teológica A” procura analisar criticamente a constituição do ser humano na sociedade atual e estuda a construção e compreensão do ser humano e do mundo em que vive; as transformações socioeconômicas, culturais e religiosas decorrentes da Revolução Industrial e da Revolução Tecnológica, procurando analisar seus impactos no mundo, a partir dos estudos da teologia.

Em “Antropologia Teológica B” e “Antropologia Teológica C” há uma preocupação com os cuidados e degradação da vida, a partir do olhar antropológico e teológico, o que indica o estudo do indivíduo e de suas ações em relação a si próprio, e diz respeito principalmente a seu corpo e às formas de intervir nele. No plano de disciplina de “Antropologia

---

<sup>12</sup> O texto em destaque em caixa alta encontra-se dessa maneira no plano de disciplina correspondente.

Teológica C” é possível notar que busca também estudar o ensino religioso nas escolas de Ensino Fundamental no Brasil e a sua implantação: “[...] compreender ética e criticamente os conceitos, os meios e o *processo próprio de implantação do Ensino Religioso no Brasil*, tanto em seu movimento histórico, como a partir da nova LDB [...]” (B, “Antropologia Teológica C”). E o estudo de diferentes modos de se pensar a religião: “[...] fundamentada na *ética teológica* e na perspectiva do *diálogo com as diversas tradições religiosas, e com as várias áreas do conhecimento humano*, oferece ao aluno condições para a elaboração de *respostas aos desafios contemporâneos*” (B, Antropologia Teológica C). No entanto, não são especificadas em seu plano de disciplina quais são as tradições religiosas estudadas.

### ***História e educação***

Nas disciplinas pertencentes a este grupo, são realizados estudos sobre a história da educação no Brasil e sua relação com o contexto social em diferentes períodos, sendo composto por: “História da Educação I”, “História da Educação II” e “História da Educação III”; da Universidade A; e “História da Educação A” e “História da Educação B”, da Universidade B. Nos trechos seguintes é possível notar essa relação entre escola e contexto:

[...] assegurar o entendimento da *interdependência entre educação e contexto histórico – cultural*, no qual se deram os embates entre várias práticas culturais responsáveis pela constituição da forma escolar moderna [...]. (A, História da Educação A);

[...] analisar os elementos teóricos e metodológicos que possibilitem compreender e investigar a educação numa perspectiva histórica, através do entendimento da *interdependência entre educação e contexto histórico*. (B, História da Educação A).

Em “História da Educação I” a proposta é realizar um estudo da escola moderna e da educação na Antiguidade, Idade Média e Revolução Industrial, estudando a organização da disciplina e salas de aula. Propõe-se estudar ainda as práticas escolares de cada época e possibilitar aos/as seus/as alunos/as a compreensão da educação na sociedade moderna, a partir de seus estudos históricos, como é possível notar na passagem: “[...] oferecer *subsídios para a*

*compreensão e a reflexão acerca da educação, sobretudo no sentido de se entender o processo de escolarização na sociedade moderna [...]” (A, História da Educação I).*

Não foi possível o acesso ao plano de disciplina de “História da Educação II”, mas, de acordo com sua ementa, ela estuda a educação e a escola no Brasil, no Período Colonial e Império. O estudo desses períodos são propostos também em “História da Educação A”.

No plano de disciplina de “História da Educação III”, é possível observar que ela propõe analisar o desenvolvimento histórico da Educação brasileira desde a Proclamação da República até os dias atuais. Tendo, para isso, seus estudos divididos em unidades que tratam da educação no capitalismo; na Primeira República e na Segunda República no Brasil; durante o Estado Novo; no Regime Militar e nos dias atuais. A educação durante a Primeira e Segunda República no Brasil são temas de estudo também da disciplina “História da Educação B”, que enfoca, nesses períodos, o processo de escolarização da criança no Brasil e a organização escolar, como é possível notar na seguinte passagem:

[...] em cada período histórico será estudado e analisado os conteúdos relacionados aos seguintes temas: as *propostas e práticas de organização escolar; as lutas e experiências pela ampliação das oportunidades escolares; a escolarização da criança e a estruturação da Educação Infantil; os arquivos e fontes da História da Educação Brasileira.* (B, História da Educação B).

Ao observar os planos dessas disciplinas, é possível concluir que elas tratam também das relações entre Educação, Estado e Igreja. O que as faz abordar as diferentes pedagogias e métodos propostos nas escolas e o contexto social em que eles surgiram, além das condutas esperadas em cada época.

### ***Aprendizagem e seus processos***

No século XX, os estudos sobre os indivíduos, suas ações, desenvolvimento, crises e conflitos internos recebe maior atenção, o que reflete nos currículos dos cursos de formação de professores/as. Este bloco é composto pelas disciplinas: “Psicologia e Educação”,

“Psicologia I” e “Psicologia II”, do currículo da Universidade A, e “Psicologia da Educação”, “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem” e “Psicologia Geral”, do currículo de B.

Não foi possível o acesso ao plano de disciplina de “Psicologia I” e de “Psicologia e Educação”. No entanto, de acordo com suas ementas, a primeira estuda o ensino, aprendizagem e desenvolvimento a partir das teorias da psicanálise e a segunda estuda as “contribuições da Psicologia para a análise de questões relativas ao contexto educativo com base em pesquisas e relatos de experiência” (A, Psicologia e Educação).

A disciplina “Psicologia II” propõe o estudo dos conceitos e fundamentos da teoria construtivista de Piaget e a histórico-cultural de Vigotsky<sup>13</sup>, relacionado-as ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento no contexto educativo, além da importância do símbolo, do brincar, do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da criança.

Em “Psicologia da Educação”, estudam-se as relações entre psicologia e pedagogia, a partir das teorias de Vigotsky, Piaget, Rogers e Skinner. Procura estudar, também, as concepções críticas, construtivistas, humanistas e comportamentalistas de educação, a cultura e desenvolvimento humano, e a interação entre professor e aluno. Não foi possível o acesso ao plano de disciplina de “Psicologia Geral”, mas em sua ementa é possível notar que seus estudos se assemelham à “Psicologia da Educação”, pois “estuda a constituição histórica, os conceitos fundamentais e as teorias da *Psicologia – psicanálise, comportamentalismo, humanismo, construtivismo e a abordagem histórico-cultural* que contribuem para a compreensão do fenômeno educativo”. (B, Psicologia Geral).

Em “Psicologia da Educação”, propõe-se ainda estudar as relações entre psicologia, pedagogia, indivíduo, sociedade e educação. Como é possível notar nesta passagem: “[...] estuda as relações existentes entre psicologia e pedagogia e as influências da psicologia no pensamento e na prática pedagógica. Estuda as relações entre indivíduo, sociedade e educação.” (B, Psicologia da Educação).

A disciplina “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem” propõe o estudo dos processos de desenvolvimento intelectual e aprendizagem nas crianças de acordo com as teorias de Piaget, Vigotsky e Wallon; e a importância das relações sociais para o desenvolvimento psicológico.

---

<sup>13</sup> Foram encontradas duas variações para o nome do autor em questão, tanto nos planos das disciplinas analisadas, quanto nas obras publicadas que se referem a ele: Vigotsky e Vygotsky.

## *Experiência corporal e prática docente*

Há disciplinas que se assemelham por ressaltar em suas aulas a experiência corporal de jogos, brincadeiras, dança e consciência corporal, compreendendo essa experimentação como de fundamental importância para futuros/as professores/as ao lidar com as crianças, principalmente na Educação Infantil. Como é possível observar nos trechos seguintes:

Objetivos Específicos Práticos: [...] *experimentar atividades práticas relacionadas aos jogos e brinquedos na Educação Infantil*. Propor práticas pedagógicas para estimular a utilização de brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. (B, Brinquedos e Jogos na Educação Infantil);

Objetivos Específicos: *Elaborar/organizar jogos e brincadeiras que explorem os conceitos de espaço e forma* em suas diferentes aplicações no universo infantil, buscando favorecer a prática pedagógica do professor da Educação Infantil em formação. Discutir acerca dos tipos de estratégias características e formas de atividades envolvendo ações das crianças, a partir de jogos, atividades lúdicas e tarefas investigativas (B, Educação, Espaço e Forma).

Este bloco é composto pela disciplina “Educação, Corpo e Arte” da Universidade A, e pelas da Universidade B: “Educação, Arte e Movimento”, “Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil”, “Educação, Espaço e Forma” e “Educação, Natureza e Sociedade” que se propõem estudar a noção de espaço, e o desenvolvimento motor, sensorial e social das crianças; para isso, essas disciplinas procuram utilizar-se de atividades práticas realizadas nos espaços da própria Universidade, e “explorar recursos didáticos”<sup>14</sup> para os estudos propostos em suas ementas. Priorizam-se nessas disciplinas atividades práticas para desenvolver os conteúdos por elas propostos, conjugadas com leituras e discussões de textos e livros.

A disciplina “Educação, Arte e Movimento” em suas aulas práticas, propõe atividades para as linguagens da arte (desenho, pintura, recorte e colagem, gravura, modelagem, exploração de diferentes materiais para produção em arte) e para o movimento (compreendido pelas habilidades motoras: andar, correr, saltar e saltitar), jogos simbólicos e cooperativos e

---

<sup>14</sup> Termo encontrado nos planos das quatro disciplinas citadas.

danças folclóricas brasileiras. Está descrito no plano de disciplina que suas aulas teóricas visam o estudo da arte e do movimento nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, das linguagens e conhecimentos da arte e da motricidade (entendida como as fases do desenvolvimento motor), a análise da consciência corporal, vista a partir da percepção das possibilidades e limites do corpo, a compreensão de corpo e mente como únicos, além da expressão corporal, entendida como o movimento e suas formas de representações.

Em “Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil”, é proposto o estudo de um conceito de jogo, brinquedo e brincadeira, e suas relações com a Educação Infantil e o desenvolvimento da criança. Busca-se também, identificar os diferentes tipos de jogos, aqui entendidos como: “tradicional infantis, de faz de conta e educativos” (B, Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil).

Em “Educação, Espaço e Forma”, propõe-se o estudo das relações que a criança estabelece com o mundo físico e como essas relações contribuem para seu desenvolvimento. Além disso, discute um conceito de espaço e forma para a Educação Infantil. Ressalta-se, também, o estudo do senso espacial, da geometria e do contar e medir para as crianças que estão nesse nível de ensino. Nessa disciplina é proposta a elaboração e organização de jogos e brincadeiras que permitam o desenvolvimento motor da criança, por meio da exploração do espaço.

Na disciplina “Educação, Natureza e Sociedade” as relações que a criança estabelece com o meio natural e social é o foco de seus estudos. De acordo com seu plano de disciplina, procura estimular seus/as alunos/as para que consigam compreender, conhecer, explorar, fundamentar e utilizar recursos didáticos para a percepção de si, do outro, do mundo natural, e dos conteúdos que envolvam o ensino das ciências naturais e humanas na Educação Infantil.

No currículo da Universidade A, há uma disciplina que se relaciona com a educação do corpo e tem sua carga horária dividida entre estudos teóricos e atividades práticas realizadas nos espaços da própria universidade, assim como as quatro citadas anteriormente de B. Trata-se da disciplina “Educação, Corpo e Arte”, que tem como intenção possibilitar o estudo “das possíveis relações entre educação, corpo e arte, através de estudos de dança (coreologia), com ênfase no processo criativo” (A, Educação, Corpo e Arte). Essa disciplina tem como

conteúdos propostos a consciência corporal, técnicas de relaxamento, elementos do repertório de algumas formas da linguagem cênica e a criação a partir da improvisação.

O fato de incluir no currículo dos/as futuros/as professores/as disciplinas que possibilitem a prática e a experimentação corporal de atividades que poderão propor às crianças ao trabalhar na escola, contribui para que compreendam seus corpos e suas reações às experiências pelas quais passaram.

A partir dos agrupamentos apresentados, notei que os planos de disciplina apresentam informações, ao descrever o conteúdo proposto, que se assemelham, independente do grupo em que foram dispostos. Desta forma, identifiquei dois grandes eixos que serão apresentados nos capítulos seguintes e dizem respeito às diferentes formas de incidir sobre o corpo e sua educação. O primeiro, denominado de “a sociedade e a educação do corpo”, trata de estudos propostos que apontam para a sociedade e suas relações; e o seguinte denominado de “o indivíduo e a educação do corpo” traz estudos que dizem respeito ao indivíduo, seu comportamento, desenvolvimento e sua expressão através do corpo. O tema de cada um destes dois eixos puderam ser encontrados em um mesmo plano de disciplina. Aqui os eixos serão apresentados de maneira separada para realizar sua análise; no entanto, um não exclui o outro, de forma que eles se relacionam.

## 2. A sociedade e a educação do corpo

Nos currículos, os aspectos encontrados sobre a educação do corpo relacionam-se à sociedade e seus estudos, às transformações pelas quais ela passa e seus reflexos na educação, manifestada principalmente por meio da escola, o que interfere também na estrutura, organização e nas relações que a escola estabelece com as demais instituições sociais, como a família e o Estado. Essas transformações ainda resultam em novas pedagogias para pensar e agir sobre a educação; determinam condutas e dizem respeito às diferentes formas de se pensar o corpo, compreendendo-o como capaz de sofrer ações de caráter público e privado.

O corpo é capaz de demonstrar informações de uma determinada época, seus hábitos, condutas e posturas. Sua educação acompanha os processos e transformações pelos quais passam as sociedades e é também por meio dele que os indivíduos se ajustam a essas transformações.

Os corpos portanto, podem traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade, formas múltiplas de socialização. Trata-se de lugar que revela o que há de mais íntimo, mais profundo no humano, trata-se mesmo de sua possibilidade única de estar no mundo. (SOARES, 2006, p. xi)

As técnicas, atitudes e hábitos adotados em relação ao corpo são criados e recriados ao longo dos anos, assim como as pedagogias, regras e normas de conduta da sociedade. O corpo acompanha a sociedade e suas relações, sendo capaz de revelar as ações pelas quais passaram e passam os indivíduos para nela se inserir.

Para Soares (2008)<sup>15</sup>, o conceito de educação do corpo implica compreender a “educação, como modo de inserção dos sujeitos nos processos culturais que cada sociedade cria e recria” (Soares, 2008), sendo esses processos múltiplos, diversos e polissêmicos.

---

<sup>15</sup> Texto cedido pela autora referente à sua participação na Conferência de Encerramento do V Seminário do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, realizado entre 04 e 06 de setembro de 2008.

Se as sociedades elaboram maneiras de inserir os sujeitos em processos culturais, elas elaboram técnicas, pedagogias, políticas. As muitas pedagogias do corpo e da saúde na longa duração, desde as formas como se representam as higiênes, a alimentação, a vestimenta, as curas, os divertimentos, não seriam elas maneiras de se educar o corpo? (SOARES, 2008).

As condutas esperadas, trajés, arquitetura, maquiagens, os cuidados com a saúde e higiene, o espaço físico em que o corpo está inserido, a mobília e os utensílios são algumas das muitas maneiras pelas quais se dá a educação do corpo. Ele é influenciado e sofre ações daquilo que o cerca, de objetos materiais, de outras pessoas, de normas estabelecidas para a vida social, que são modificadas com o passar dos anos.

Para Elias (1990), as maneiras de portar-se, consideradas corretas, vão se reconfigurando a cada época na vida social, e não só os comportamentos mudam, mas a estrutura das emoções e da sensibilidade também. Os hábitos que dizem respeito às necessidades do corpo, antes considerados normais em séculos anteriores - como escarrar ou mesmo “aliviar-se” na presença de outras pessoas, em vias públicas -, aos poucos são eliminados da vida pública, tornam-se repugnantes e vergonhosos, e passam a fazer parte apenas da intimidade de cada indivíduo. Os instintos passam a ser submetidos ao controle e as vontades, emoções e necessidades naturais, devem ser contidas. São adotadas normas para regular o corpo e seus impulsos. Esse controle ao longo dos anos é incorporado à vida das pessoas, tanto em sua vida pública, como privada.

Gestos, expressões e impulsos, que antes eram parte da vida pública, tornaram-se privados, íntimos, contidos e até mesmo desapareceram. Novas maneiras de agir e pensar surgem e os cuidados com o corpo assumem outras formas, adquirem novos sentidos (ELIAS, 1990). Essas diferentes maneiras de agir sobre o corpo e controlá-lo são capazes de educá-lo. Dizem respeito a novos hábitos, que surgem de acordo com as necessidades das sociedades em cada época, tendo a escola como importante espaço para implantá-los na população.

Novos olhares debruçam-se sobre o corpo e sua educação no decorrer dos séculos, à medida que as sociedades adquirem novos rumos, interesses e relações. Os conteúdos da educação do corpo encontrados na análise dos dois currículos, fontes de pesquisa deste estudo, permitiram traçar algumas unidades de análise explicativas para a relação sociedade e educação do corpo, de que trata o primeiro eixo temático, aqui apresentado. A seguir cada uma delas será

explicitada, abordando as transformações sociais e a educação, as pedagogias, a relação entre a escola e outras instituições sociais, as condutas e o corpo como público e privado.

## 2.1 Transformações sociais e educação

A história e o contexto social no qual a escola está inserida influenciam os rumos que a educação irá tomar. Por meio de estudos sobre a sociedade, suas transformações e relações institucionais em diferentes épocas é possível pensar na educação do corpo. Abordo nesta unidade de análise disciplinas que relacionam a educação com estudos sobre sua história e as transformações que ocorreram na sociedade em diferentes períodos. Nessas disciplinas, não foram encontrados diretamente o termo “educação do corpo”; no entanto, ao se estudar a sociedade e suas relações com a escola no Brasil ao longo dos anos, em diferentes épocas, o corpo está presente. Educar é inserir e adaptar os sujeitos a normas e regras existentes na sociedade, implantadas principalmente por meio da instituição escolar, mas certamente não só por ela.

Nas disciplinas, é possível notar a preocupação em relacionar a educação no Brasil, atualmente, à sua história e transformações no decorrer dos anos. Como demonstram as passagens abaixo:

[...] compreender os *antecedentes históricos da educação brasileira atual. Relacionar o contexto sócio – histórico* e a forma de se conceber os processos educativos [...] (B, História da Educação A);

Proporcionar as condições para a apropriação, pelos discentes, de idéias, perspectivas, interpretações, a partir dos *estudos em história da educação, que possibilitem a compreensão da realidade educativa atual.* (A, História da Educação I);

[...] olhar sensível, e ao mesmo tempo crítico às práticas educativas do ensino fundamental público no *contexto da escola capitalista brasileira.* (A, Didática – Teoria Pedagógica);

[...] proporcionar o *entendimento da interação entre a educação e o contexto histórico* [...] 2. *Entender os dilemas da educação brasileira nos dias atuais, como consequência*

*de contradições com raízes no passado próximo e remoto [...] (A, História da Educação III);*

*[...] buscando contribuir para a compreensão da educação sob a perspectiva das suas relações antagônicas com o contexto social, econômico, político e cultural da sociedade brasileira. (A, História da Educação III);*

*[...] discutir a diversidade sociocultural na escola e as exigências de âmbito legal em termos de uma realidade plural e histórica da nação brasileira e as demandas por identidades singulares [...]. (A, Educação e Antropologia Cultural);*

*[...] compreender a historicidade dos processos pedagógicos e a função da História da Educação na formação do professor [...]. (B, História da Educação A);*

*Em questão a compreensão de que a atividade pedagógica se faz através da cultura e como parte do ambiente histórico e sociologicamente determinado (A, Educação e Antropologia Cultural).*

Compreender a realidade da educação no Brasil, portanto, faz-se a partir de sua história, dos interesses políticos presentes na sociedade, e de sua relação com o Estado e como ele se organiza. Esses condicionantes sofrem alterações com o passar do tempo, o que se reflete em seu contexto atual. Estudá-los permite ao/a futuro/a docente compreender a realidade da educação e das relações sociais que ocorrem na escola em que irá lecionar.

A educação, a escola e sua história relacionam-se diretamente com a educação do corpo e seus rumos, de acordo com Crespo (1990), as escolas públicas se tornaram um meio eficaz para a formação de novos hábitos na população no final do século XVIII e início do XIX. Crespo (1990) afirma que essa época em Portugal é marcada por doenças, epidemias, pouca higiene pública, alimentação pobre e por condutas que “não se revelavam de acordo com a reclamada civilização dos costumes; as exigências de austeridade e contenção dos gestos não se cumpriam; os desvios de comportamentos denunciavam a inexistência de um controle social eficaz” (p. 464). Havia a preocupação com o que o autor denomina de “processo de civilização do corpo”, composto por um conjunto de técnicas, gestos e maneiras de viver que pudessem modificar a conduta da população. Procurava-se advertir os adultos sobre “os perigos que ameaçavam a vida da colectividade” (CRESPO, 1990, p. 464), e implantar uma ordenação dos comportamentos, pautada na imposição de hábitos, principalmente em crianças, que eram consideradas os “homens do futuro”, por meio de educadores e das escolas.

O caminho estava aberto a partir da consciência de que havia sobre as potencialidades da educação e, em especial, da convicção de que os corpos eram susceptíveis de se transformarem e aperfeiçoarem [...]. Os estudos que surgiam traziam consigo a idéia de que se tornava necessário proceder de uma profunda educação do corpo e à remodelação das convicções morais. Estas propostas eram apresentadas por educadores e médicos que se integravam, embora de forma cautelosa, no movimento geral de contestação das antigas práticas da aristocracia. (CRESPO, 1990, p. 505)

No Brasil, durante a passagem do país colonial, de propriedades rurais para um país urbano e industrializado, no final do século XVIII e início do século XIX (COSTA, 2004), os hábitos da vida familiar, o trato com as outras pessoas, os hábitos de alimentação, moradia e vestimentas, entre outros começam a mudar. As casas do período colonial eram pouco arejadas e ventiladas, além de haver em seu interior pouco mobiliário. Comia-se com as mãos e as mulheres e crianças sentavam-se no chão para realizar as refeições, além de serem tratadas como propriedade do chefe de família, sendo privadas, muitas vezes, do convívio social externo ao ambiente da propriedade. Os filhos só eram interessantes quando adultos, pois ajudavam a cuidar das terras e, enquanto crianças, recebiam pouca atenção dos familiares. As vestimentas, os trajes, eram importantes e utilizados de forma distinta apenas durante o convívio social, fora da intimidade da casa. O Estado exercia pouco poder legal sobre a população, pois cada chefe de família e proprietário de terras seguia suas próprias leis, principalmente no trato com sua família e escravos. Diante desse cenário descrito por Costa (2004), do Brasil no período Colonial, o Estado sentiu necessidade de aproximar-se da vida íntima da população e modificar a conduta física, intelectual, moral, sexual e social das famílias, educando dessa forma os corpos das pessoas de acordo com as necessidades da época. Nos currículos analisados há uma preocupação em propiciar o entendimento e reflexão sobre o processo histórico no Período Colonial e Império, como demonstram os trechos abaixo; contudo, não é possível afirmar, com certeza, que ocorre um debate que privilegie o entendimento da educação do corpo nesses períodos de forma direta:

[...] analisar o *processo histórico da constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira e a educação*, desde o *Período Colonial* até o final do *Período Imperial* [...] (B, História da Educação A).

*Educação no Brasil colônia*: o sistema colonial, relação Portugal e Brasil, e a constituição da sociedade agroexportadora; a *educação no período jesuíta*, entre a instrução e a catequese; a *Reforma Pombalina* e a instrução na educação; as origens da instrução pública e dos cursos superiores. (B, História da Educação A).

A colonização do Brasil por Portugal teve seu início no século XVI e, de acordo com Cunha (1980), tratava-se de um processo de expansão econômica dos países europeus que procuravam organizar uma economia complementar e intensificar seu acúmulo de capital. Nesse período, de acordo com o autor, a Igreja católica funcionava como um aparelho ideológico capaz de difundir idéias que legitimavam a exploração da colônia por Portugal. Nessa época, a principal organização da Igreja era a Companhia de Jesus, instaurada no Brasil em 1549, que teve como principal atividade a catequese dos índios, manteve também, nos centros urbanos principais da época, colégios para o ensino das primeiras letras aos filhos das classes dominantes (proprietários de terra, de minas, ou mercadores metropolitanos), e para o ensino secundário e o superior destinado a formar padres, oficiais da justiça, da fazenda e da administração (Cunha, 1980). Ressalto aqui o fato de que a educação era mantida pela Igreja católica, e tinha como função impor os hábitos da cultura européia e religião católica aos índios que viviam no Brasil, além de servir aos filhos dos primeiros colonos em colégios destinados apenas a uma pequena parcela da população, que iriam ser padres ou atuar na administração do país.

A Companhia de Jesus esteve presente no Brasil até o ano de 1759, no entanto, o período Jesuíta encerra-se no ano de 1750, sendo sucedido pelo período Pombalino (1750 a 1777), em que, de acordo com Cunha (1980), o Brasil deveria servir a três objetivos principais de Portugal: incentivar as manufaturas na metrópole, incentivar a acumulação de capital público e privado e substituir a ideologia feudal por outra orientada para uma sociedade capitalista. Nesse período, de acordo com o autor, os padres Jesuítas foram expulsos do Brasil por confrontos políticos e econômicos entre a Companhia de Jesus e o Estado, o que levou a uma desarticulação e destruição do sistema educacional então existente no país.

A educação que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais, os colégios de padres, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos e pelos padres – mestres e capelões de engenho, que se tornaram, depois da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros. (CUNHA, 1980, p. 56).

A educação, de acordo com Cunha (1980), ainda permaneceu sobre o controle da Igreja católica, mas perde sua estrutura física, organizacional e seus professores, dando lugar a aulas ministradas de forma precária e improvisada.

Os costumes do Brasil Colonial até o início do século XVIII, para Costa (2004), se modificaram em função da urbanização, do ideal de nação que surgia e das novas necessidades econômicas da época. Ao final do século XVIII e início do XIX havia uma preocupação com a família, pois era considerada essencial para a saúde do Estado, ela deveria adotar novos hábitos por meio da educação higiênica do corpo, da casa e da saúde. Esse tempo é marcado, também, pelo Período Imperial<sup>16</sup>, que se inicia na segunda década do século XIX, com a Independência do Brasil. Nele, educar a criança tornou-se uma maneira estratégica de atingir os adultos de uma família para que aceitassem e adquirissem novos hábitos. O comportamento higiênico deveria parecer algo normal para a criança e, com isso, os colégios foram vistos como um importante local para se propagar os novos hábitos esperados da sociedade.

Em fins de século XIX e início do século XX, a preocupação em formar bons indivíduos para a nação brasileira passa a ser direcionada também às classes sociais inferiores. Para Rocha (2003), o Brasil urbano, do final da década de 1910, estava cercado de criminalidade, prostituição, doenças, revoltas, alcoolismo e condições precárias de moradia, o que era propício para que epidemias como de febre tifóide, gripe e tuberculose aumentassem, resultando em alto índice de mortalidade. O Estado, de acordo com a autora, iniciou a prevenção das epidemias, e se preocupou em eliminar as atitudes viciosas, a má conduta, e inserir hábitos higiênicos, principalmente entre as crianças; novamente são elas e a escola as protagonistas das mudanças de hábitos na população. Considerava-se possível modelar o comportamento das crianças com a aquisição de hábitos que as protegessem das doenças e vícios. A escola, de acordo com Rocha (2003), incumbiu-se de implantar esses novos modos nas crianças, por ser considerada uma importante colaboradora para reconduzir os costumes da população. É possível notar a preocupação em promover o debate sobre a educação escolarizada a partir desse período nos trechos abaixo, retirados das disciplinas:

Viabilizar o conhecimento do desenvolvimento histórico da Educação Brasileira no período compreendido desde a *Proclamação Republicana aos dias atuais* [...]. (A, História da Educação III).

Constituição Histórica da *Educação Republicana* [...]. Brasil na Primeira República (1889-1930) A educação na *Era Vargas* (1930-1945) e no *Nacional Desenvolvimentismo* (1946 – 1964). A educação no *Período Militar* (1964-1984) até o *momento atual* [...]. (B, História da Educação B).

---

<sup>16</sup> Este período tem seu fim nas últimas décadas do século XIX, com a Proclamação da República, em 1889.

*A passagem para o regime republicano*, A Primeira República e a educação. A *Era Vargas*. O quadro internacional desde o fim da 2<sup>a</sup> Guerra Mundial (1945) aos dias atuais, a estruturação da Nova Ordem Mundial e os dilemas educacionais daí decorrentes: o ajuste neoconservador e a política educacional privatista. (A, História da Educação III).

No Brasil, após a Proclamação da República<sup>17</sup>, para Vago (1999), fortaleceu-se a preocupação com a construção de uma nação próspera que, para os intelectuais e políticos republicanos da época, dependia da educação intelectual, moral e física da população. Para atingir esse objetivo, um novo modelo escolar começa a ser implantado, em que a preocupação, além de instruir as crianças, passa a ser “educá-las nas boas maneiras e dar-lhes uma profissão” (VAGO, 1999, p. 31). O desejo era de que os operários alfabetizados garantissem a prosperidade das indústrias que estavam começando a se estabelecer no país.

A inserção do Brasil e do estado de Minas em um mundo moderno, que se tornava complexo e se industrializava, dependeria de instruir e educar o povo, tido e havido por analfabeto, doente e despreparado para as novas formas de trabalho industrial, organizado sob a lógica capitalista de produção (VAGO, 1999, p. 32).

No centro dessa nova forma de pensar-se a escola estava a criança e seu corpo, que deveria ser cultivado de forma a tornar-se e manter-se belo, saudável, forte, ativo, ordeiro e racional, para isso as escolas valeram-se dos exercícios físicos e aulas de higiene (Vago, 1999). Esse autor trata da realidade do estado de Minas Gerais; no entanto, em São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940, ocorre também a preocupação em formar bons indivíduos para a nação, tendo a higiene como preceito para alcançar esse objetivo. De acordo com Danailof (2002), nesse período, houve um rápido crescimento das cidades; assim os higienistas “elaboram projetos e, com eles, modelos de intervenção, a fim de legitimar hábitos, promovendo a formação da consciência sanitária da população” (DANAIOF, 2002, p. 40), orientando - a para um novo modo de vida e valendo-se também da educação e das escolas para que isso ocorresse.

As transformações da sociedade brasileira foram capazes de determinar os rumos da educação e da educação do corpo, principalmente ao final do século XVIII até início

---

<sup>17</sup> A Proclamação da República no Brasil foi realizada no final do século XIX, no ano de 1889.

século XX. Época em que a preocupação do Estado em fortalecer a nação prevalece, incidindo diretamente sobre o corpo da população, com a preocupação de torná-los mais fortes e saudáveis.

Para Vago (1999) ao final do século XX há duas novas maneiras de organizar-se a escola: uma orientação na qual ela se submete aos interesses do mercado e, pela qual, deve preparar os/as alunos/as para serem inseridos no mundo do trabalho, reforçando valores como eficácia, rendimento, seleção e resultado, presentes na sociedade capitalista; na outra orientação, a escola é considerada um lugar de transmissão e produção cultural, que deve contribuir para formar seres humanos produtores de cultura e capazes de uma intervenção individual e coletiva na sociedade. Essas duas formas de se compreender a escola relacionam-se também com as pedagogias pensadas e propostas, encontradas nos currículos analisados.

## **2.2 Pedagogias**

As transformações pelas quais passam as sociedades influenciam a educação, nas escolas, seus rumos, sua organização, seleção de conteúdo, e a formação dos/as professores/as que nelas irão atuar. Com o passar dos anos, a forma de refletir sobre a educação, seus objetivos e finalidades mudou e foram elaboradas diferentes maneiras de se pensar o ensino e a aprendizagem.

Para Saviani (2008), a pedagogia formou-se, ao longo da história ocidental, relacionando-se com a educação e entendida como modo de apreender ou instituir o processo educativo; ela “[...] desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação” (SAVIANI, 2008, p. 1).

A partir das análises das disciplinas, entendo por pedagogia o estudo e reflexão sobre a educação, o ensino, e sua inserção nas escolas. Diz respeito, também, às formas de se refletir sobre os indivíduos, e incidir sobre eles e seus corpos, tendo nas técnicas e métodos, seus instrumentos de ação. O emprego do termo “pedagogia” refere-se, de acordo com Saviani (2008), à ciência da prática educativa. Aqui, ao utilizá-lo no plural - “pedagogias” – refiro-me às diferentes formas de se pensar esta prática.

As primeiras formas de organizar os sistemas de ensino e as escolas surgiram com o ideal de que a educação é um direito da população e que o Estado tem o dever de provê-lo. Essas primeiras formas de organização dizem respeito à pedagogia tradicional que, para Saviani (2009) foi introduzida principalmente no final do século XIX. Sua organização é centrada no professor, que transmite o “acervo cultural” (SAVIANI, 2009) aos/as alunos/as seguindo uma ordem lógica, que deverá ser assimilada. Nela, as escolas eram organizadas na forma de classes, com um professor à sua frente para expor as lições e exercícios que os/as alunos/as deveriam realizar de forma atenta e disciplinada.

Ao final do século XIX começam a surgir críticas a essa pedagogia tradicional, e uma nova proposta para a escola aparece em contraposição à tradicional, denominada Escola Nova ou escolanovismo, que ganha força no século XX. Ela entende que cada indivíduo é único e possui diferenças que devem ser consideradas no processo educativo.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2009, p. 8).

O/a professor/a não é mais o personagem principal do processo educativo, o/a aluno/a por sua vez, assume essa importância, inicia-se a preocupação com o indivíduo na escola, tendo por base os estudos psicológicos. Nos trechos a seguir é possível notar a preocupação com os estudos da Escola Nova nas disciplinas analisadas:

*O escolanovismo: uma didática para a sociedade industrial. (B, Didática Geral).*

*Vida e obra de Carls Rogers. Conceitos estruturantes e fundamentais. Relações com concepções humanistas de educação: escola nova. (B, Psicologia da Educação);*

*Construtivismo e a educação (...) vida e obra de Jean Piaget. Relações com concepções construtivistas de educação: escola nova. (B, Psicologia da Educação).*

Os estudos de Piaget são notados também neste trecho: “A partir dos conceitos fundamentais da *Psicologia Genética* de J. Piaget e de L. Vygotsky, destacar os aspectos que permitem reflexões no campo da educação, analisando e refletindo sobre as implicações pedagógicas desses estudos” (A, Psicologia II). Aqui a psicologia genética parece ser uma teoria estudada por esses dois autores; no entanto, no mesmo plano, é possível notar que eles são estudados em módulos separados: “Módulo 1 [...] A teoria construtivista de Piaget” (A, Psicologia II); “Módulo 2 [...] Teoria Histórico – Cultural de Vygotsky” (A, Psicologia II). As teorias desses dois autores serão apresentadas no capítulo seguinte. Neste item farei uma apresentação das diferentes pedagogias encontradas nos currículos, tendo Piaget como representante da pedagogia construtivista e Vigotsky como da histórico – cultural.

A “pedagogia construtivista” (SAVIANI, 2008) está relacionada ao escolanovismo, pois centra-se no indivíduo e seus processos de “aprender a aprender”. Tem uma base científica, de acordo com Saviani (2008), pautada na psicologia genética de Piaget, o que a torna mais avançada que as bases psicopedagógicas do processo de ensino-aprendizagem da Escola Nova. A pedagogia construtivista parte da idéia de que a inteligência é compreendida como um mecanismo operatório, que constrói o conhecimento a partir de esquemas de apreensão de objetos ou acontecimentos, que podem ser sensório-motor ou conceitual. Para construir o conhecimento, é preciso então interagir com o meio através do corpo. Essa pedagogia na década de 1990, tornou-se referência para as reformas de ensino em vários países, passando a ser adotada por formuladores de políticas educativas, pedagogos e professores. (SAVIANI, 2008).

A concepção humanista de educação, de acordo com Mizukami (1986), teve suas idéias difundidas no Brasil com os estudos de Carls Rogers, e a ênfase dessa teoria é nas relações interpessoais, vida psicológica e emocional do indivíduo. Nessa concepção, a educação e o/a professor/a devem criar condições para que os/as alunos/as aprendam, sendo facilitadores da aprendizagem, pois se considera que o conteúdo advém das experiências dos próprios alunos/as. A escola deve respeitar a criança e oferecer condições para que ela possa desenvolver-se e o ensino ocorre de maneira não diretiva, uma vez que o/a professor/a é considerado um facilitador do processo de aprendizagem da criança; dessa forma ele/a deve compreender os/as alunos/as e fazer-se compreender como facilitador da aprendizagem; de forma autêntica e empática.

É possível notar neste trecho também a preocupação em estudar o ensino a partir de sua concepção não diretiva: “Pedagogias *diretivas* e *não diretivas*.” (B, Didática Geral). Nas pedagogias diretivas o/a professor/a é considerado o detentor de conhecimento que deve ser transmitido aos seus alunos, dessa forma, relaciona-se principalmente à pedagogia tradicional. Nas pedagogias não diretivas, os/as alunos/as são considerados, também, portadores de conhecimentos que determinam sua aprendizagem, assim, o/a professor/a torna-se um facilitador desse processo. A pedagogia não diretiva relaciona-se, principalmente ao construtivismo, humanismo e à pedagogia nova, da qual pode ser considerada uma radicalização, pois leva em consideração a ideia da autonomia e livre iniciativa por parte dos/as alunos/as até as últimas conseqüências. Tem em comum com a pedagogia nova a visão “antiautoritária” e de que o educador deve intervir o mínimo possível no grupo de alunos/as, de forma que o/a professor/a participe das decisões do grupo considerado como igual entre os alunos/as. (SAVIANI, 2008).

Na segunda metade do século XX, de acordo com Saviani (2009), a Escola Nova começa a perder força, dando espaço à tecnicista, que parte do “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2009, p. 11). Para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer de forma eficiente.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2009, p. 11-12).

É possível notar no currículo a preocupação com o estudo da pedagogia tecnicista, a partir da obra de Skinner e da teoria do comportamentalismo, também chamado de

behaviorismo<sup>18</sup>: “*Comportamentalismo e a educação*. Vida e obra de Burrhus Frederic Skinner. (...) relação com concepções comportamentalistas de educação: *pedagogia tecnicista e tradicional* [...]” (B, Psicologia da Educação).

Na teoria comportamentalista, de acordo com Mizukami (1986), o conhecimento é resultado direto da experiência e a educação deverá transmitir conhecimentos, comportamentos, práticas sociais e habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do ambiente em que se está inserido. A escola é considerada uma “[...] agência educacional que deverá adotar de forma peculiar o controle, de acordo com comportamentos que pretende instalar e manter” (MIZUKAMI, 1986, p. 29). Deve-se garantir, também, que o desempenho do aluno seja maximizado, dessa forma, o professor deverá planejar e analisar as “contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser aprendida” (MIZUKAMI, 1986, p. 32). O ensino torna-se individualizado, e procura fornecer elementos que garantam domínio de uma determinada habilidade respeitando o ritmo individual de cada aluno. Ao mesmo tempo em que há o respeito com a individualidade da criança, ela deve ser estimulada ao máximo em seu desempenho, além de ter seu comportamento moldado de acordo com interesses sociais predominantes.

A partir da década de 1960, de acordo com Saviani (2008), a aquisição de competências passa a ser uma preocupação da pedagogia. E impulsionado pelos estudos comportamentalistas, surge a “pedagogia das competências”, que se mostra nos currículos e é relacionada ao avanço da sociedade neoliberal: “Neoliberalismo e educação: a *pedagogia das competências*” (B, Didática Geral). Essa pedagogia parte do princípio de que os/as alunos/as devem adquirir competências necessárias à sociedade, principalmente ao trabalho. A pedagogia das competências tem como objetivo “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias condições de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2008, p. 174). Para adaptar-se ao meio natural e material precisariam desenvolver-se as competências cognitivas; e para adaptar-se ao meio social, as competências afetivas e emocionais. (SAVIANI, 2008)

---

<sup>18</sup> Derivado do termo inglês *behaviorism*, originário de *behaviour/behavior*, que significa comportamento/conduita.

Ao passo que há pedagogias destinadas a desenvolver competências necessárias à sobrevivência no mundo social e natural, ocorrem também as pedagogias que partem de um olhar crítico da sociedade e da educação.

Perspectivas *histórico – cultural* e a educação. Raízes epistemológicas: *materialismo histórico*. Vida e obra de *Lev Vigotsky*. (...) Relação com concepções críticas de educação: *pedagogia libertária*, *pedagogia libertadora* e *pedagogia histórico crítica*. (B, Psicologia da Educação)

A pedagogia libertária faz uma crítica à educação burguesa e busca a formulação de “uma concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas” (SAVIANI, 2008, p. 188). Essa pedagogia critica a escola como um instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos.

A pedagogia libertadora é baseada nas idéias de Paulo Freire, e insere-se em uma concepção humanista moderna de filosofia da educação que valoriza o interesse e iniciativa dos/as alunos/as priorizando temas e problemas próximos de suas vivências sobre os conhecimentos sistematizados. Tem em seu centro de trabalho problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é contribuir para a libertação dos oprimidos, que, conforme afirma Saviani (2008), tem como resultado um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular para identificar problemas e escolher “temas geradores”, para que ocorra sua problematização e conscientização, o que conduz a uma ação social e política.

A pedagogia histórico-crítica pauta-se na concepção do materialismo histórico dialético e na psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotsky. A educação é compreendida como o “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 185). Seu método pedagógico parte da prática social, em que professor/a e aluno/a se encontram igualmente inseridos, ocupando posições distintas, de forma que travem uma relação na compreensão e encaminhamento da solução de problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método “identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos

alunos (catarse)” (SAVIANI, 2008, p. 186). É uma concepção pedagógica, de acordo com o autor, em consonância com a concepção de mundo e de homem do materialismo histórico, pautada nas investigações de Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana, que resultaram na forma de sociedade atual dominada pelo capital.

As diferentes pedagogias encontradas nos currículos e apresentadas indicam também diferentes formas de pensar a educação, agindo sobre as pessoas, e conseqüentemente em seus corpos e nas relações que irão estabelecer na escola. Embora nos currículos não sejam encontrados temas diretamente relacionados às diferentes pedagogias e à educação do corpo, ao se estudá-las em suas teorias e principais aspectos, estudam-se também as formas de agir sobre os corpos. Na pedagogia tradicional, na das competências e na comportamentalista, é possível perceber que os corpos precisam ser controlados, para que o/a aluno/a possa adquirir conhecimentos necessários para se ajustar à sociedade. Na pedagogia humanista, na construtivista e na não-diretiva, o corpo parece adquirir maior importância e liberdade para que o desenvolvimento e aprendizagem ocorram, tendo o/a professor/a como um facilitador desse processo, assim, sua intervenção e sua relação com os/as alunos/as se dá de maneira mais pessoal e próxima. Na pedagogia libertária, na libertadora e na histórico-cultural (ou histórico-crítica), a pessoa é compreendida a partir das relações sociais que ocorrem; seu desenvolvimento se dá em relação à sua conscientização e à conscientização das relações políticas, sociais e econômicas que ocorrem no contexto no qual se está inserido; dessa forma, o corpo é concebido como capaz de agir e receber influências desse contexto, carregado de importância histórica e cultural.

### **2.3 Relações entre escola, outras instituições sociais e sua organização**

As escolas, como visto nas unidades de análise acima, são capazes de interferir na educação do corpo tanto através de diferentes pedagogias nelas propostas e aplicadas, quanto de suas relações com a sociedade. Apple (2006) as observa como instituições de papel fundamental na distribuição de elementos normativos que garantam a formação de pessoas para trabalhar naquilo de que a sociedade necessita. São consideradas como “instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez, são os produtos de

ideologias sociais e econômicas” (Apple, 2006, p. 84), que se relacionam com o contexto político, econômico e cultural no qual se inserem. Nos currículos há disciplinas que demonstram a preocupação com o estudo da educação, o contexto no qual se insere e o Estado como norteador de seus rumos, valendo-se para isso principalmente da escola.

[...] contribuir para a compreensão de *educação* sob a perspectiva das suas relações antagônicas com o *contexto social, econômico, político e cultural* da sociedade brasileira. (A, História da Educação III);

Identificar os *objetivos e estratégias governamentais* no que se refere à Educação Infantil no Brasil. (A, Fundamentos da Educação Infantil).

A escola tornou-se um local capaz de modelar hábitos, condutas e posturas da população, à medida que eram transmitidos conhecimentos considerados importantes em cada época, de cada sociedade. De acordo com Giroux (1997), elas estão além do repasse de um conjunto de valores e conhecimentos. São também instituições controversas que incorporam e expressam uma disputa de diferentes formas de autoridade, regulação moral e tipos de conhecimento, que devem ser legitimados e transmitidos aos estudantes. Devem ser vistas como “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (GIROUX, 1997, p.162). Assim, relacionam-se com interesses políticos que interferem na seleção e organização de seus conteúdos. No trecho a seguir é possível observar a proposta de estudo da relação entre política e os conteúdos na escola: “Os *condicionamentos políticos da seleção dos conteúdos didáticos*”. (B, Didática Geral).

Além das relações entre educação, escola, Estado e política, há estudos nos currículos sobre a Educação Infantil, como ela se insere na sociedade e suas relações com outras instituições sociais como a família e a comunidade. Para Prost (1992), o fato de inserir as crianças na escola cada vez mais jovens, com dois ou três anos, ocorreu primeiramente no início do século XX, pela necessidade das mães da classe social menos favorecida trabalharem e aumentar a renda da família; e depois, a partir da segunda metade desse mesmo século até seu final, pelas famílias das camadas superiores acreditarem que a escola é melhor do que a família para educar as crianças e, também, por pensar que seus filhos necessitavam do contato com os filhos de outras famílias, para iniciar o aprendizado da vida em sociedade. As diferentes configurações e importância social que a família adquire ao longo dos anos, interfere em como

será sua relação com a escola. Este pensamento está presente nos currículos, como pode ser notado nas passagens:

Estuda numa perspectiva das ciências sociais, as *instituições de educação infantil* para a pequena infância, *constituída pelas famílias, crianças e professoras/es* no âmbito da educação pública municipal. (A, Pedagogia da Educação Infantil);

4 a 6 - Estudo da comunidade e seus hábitos e costumes culturais: *eu, família, escola e bairro* [...]. (B, Educação, Natureza e Sociedade).

Percebo ainda na Educação Infantil o estudo organizacional da escola para este nível de ensino, em conjunto com a realidade na qual ela está inserida: “Conhecer a *organização didática da escola de Educação Infantil e a realidade educacional* desta etapa da educação básica”. (B, Didática da Educação infantil). Essa realidade educacional também é resultado das relações que ocorrem entre as famílias, a escola, o Estado e a sociedade. Noto no currículo a preocupação em estudar a creche, substituindo a família no que diz respeito aos cuidados com a criança.

Como disciplina que introduz o aluno ao estudo da Educação Infantil recupera-se o *sentido histórico dos conceitos de infância* e família. Trata-se ainda das origens e funções da creche e pré - escola, dos pressupostos da educação compensatória, da abordagem da *creche como “substituta da mãe”*. (A, Fundamentos da Educação Infantil).

Para Prost (1992) a família no final do século XX transferiu o aprendizado da vida em sociedade de seus filhos para a escola, que “recebe a incumbência de ensinar os filhos a respeitar as obrigações do tempo e do espaço, as regras que permitem viver em comum e encontrar a relação justa e adequada com os demais” (PROST, 1992, p. 82).

Se a família é substituída pela escola, e com seu próprio consentimento, é porque ela tem consciência de uma incapacidade estatutária: como toda educação é educação para a vida pública, a família, ao se tornar privada, deixa de ser plenamente educativa. Os pais constatam o fato à sua maneira, mais concreta, ao dizer que não sabem como entreter seus filhos. (PROST, 1992, p. 83).

Desta forma as escolas passam a ser responsabilizadas pela educação das crianças, e o Estado provê e garante esse direito. O estudo do Estado como instituição social que tem a responsabilidade de prover esse direito e elaborar leis que garantam sua organização é notado no trecho abaixo:

[...] pautando-se no *Estatuto da Criança e do Adolescente, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, incorpora-se à Disciplina o princípio de que a *Educação Infantil é um direito da criança e da família* através de creches e pré escolas destinadas às crianças de 0 a 6 anos e que *o Estado deve prover* formas de concretização deste direito. (A, Fundamentos da Educação Infantil).

Além de prover a educação, o Estado determina ainda a forma como ela irá se estruturar no país, através de Parâmetros e Orientações Curriculares e leis. Como pode ser observado abaixo:

Unidade I – Organização da prática pedagógica na Educação Infantil [...] o que propõem os *documentos legais*. (B, Didática da Educação infantil);

[...] a institucionalização do ensino através da *legislação educacional*; o processo de emancipação política e as propostas e práticas educacionais. (B, História da Educação A);

Conhecer a estrutura e o funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos *a partir das legislações vigentes* [...]. (B, Didática do Ensino Fundamental A).

As Leis e Referências Curriculares que se referem à educação podem determinar ainda os conteúdos a serem ministrados na escola, ou seja, os elementos que irão compor seu currículo, o ensino de determinada disciplina e a forma como deverá ser realizado, a obrigatoriedade ou não de determinados temas como a cultura afro-brasileira e o ensino religioso no Brasil; e conteúdos relacionados ao corpo e suas práticas. O estudo dessas Leis e Referenciais para a educação é notado nos trechos a seguir:

[...] discutir a *Lei nº10639 que obriga o ensino da cultura e história afro – brasileira* nas escolas públicas e privadas do Brasil [...]. (A, Educação e Antropologia Cultural);

[...] apresenta, sinteticamente o quadro *atual do Ensino Religioso Escolar* (conteúdo, profissional habilitado e séries) *nas legislações estaduais brasileiras [...] Estruturas básicas do Ensino religioso no Brasil* (Nova LDB). (B, Antropologia Teológica C);

Aulas Teóricas: *A arte e o movimento* nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. (B, Educação, Arte e Movimento).

Ao se determinar a organização escolar, o ensino de determinados conteúdos, e as maneiras como seu ensino deverá ocorrer, influencia-se a educação do corpo, seus rumos e as formas de incidir diretamente no corpo através de práticas que o envolvam na escola.

Noto ainda a preocupação em estudar nos currículos as mudanças mais recentes que ocorreram no Ensino Fundamental no Brasil, principalmente a sua reorganização em nove anos, que começou a ser implantada no país em 2004, de acordo com informações retiradas no endereço eletrônico do site do Ministério da Educação. Na passagem a seguir explicita-se a preocupação em preparar os/as futuros/as docentes para lidar com esta nova estrutura do Ensino Fundamental: “[...] conhecer a *estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental* de nove anos a partir das *legislações vigentes*. [...]” (B, Didática do Ensino Fundamental A).

O Estado não é apenas um provedor da educação, ele também determina rumos, conteúdos e organização das escolas, o que incide diretamente na forma como os corpos serão tratados em relação ao espaço físico, à organização do tempo, e às relações entre docentes e crianças, também determinando nelas posturas e hábitos.

## 2.4 Condutas

A partir do segundo quarto do século XVI, de acordo com Elias (1990), a sociedade inicia uma preocupação maior com posturas e hábitos, sobretudo com o surgimento de um pequeno tratado escrito por Erasmo de Rotterdam, em 1530<sup>19</sup>, dedicado ao filho de um príncipe. O tratado de boas maneiras teve como intenção auxiliar na educação das crianças,

---

<sup>19</sup> O título da obra citada foi traduzido para o português como “A Civilidade Pueril”. O nome em latim, de quando foi escrito, em 1530, é “*De civilitate morum puerilium*”.

descrevendo e indicando o comportamento adequado das pessoas em sociedade e as atitudes a serem adotadas em diferentes situações, como se portar a mesa durante as refeições, vestir-se, comportar-se em uma igreja, caminhar, escarrar, assoar-se, dirigir-se ao próximo. Nele são prescritos gestos, posturas e expressões considerados essenciais para a vida em sociedade, o que determina padrões de comportamento expressos diretamente pelo corpo dos indivíduos que viviam àquela época.

Esse tratado influenciou outras obras também destinadas a descrever posturas e hábitos para a vida em sociedade. É composto pelo preâmbulo e sete capítulos, cada qual sobre um tema diferente de como se portar na vida social, principalmente na presença de adultos. No início do livro, Erasmo discorre sobre como educar as crianças para inseri-las nos hábitos da vida em sociedade da época.

A arte de educar as crianças divide-se em diversas partes, das quais a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; a segunda, que nele se entregue às belas letras e nelas mergulhe profundamente; a terceira que ele se inicie nos deveres da vida; a quarta que ele se habitue, desde muito cedo, às regras de civilidade. (ERASMO, 1978 p. 70).

No primeiro capítulo o autor trata dos modos e aspectos de aparência ao se apresentar a outras pessoas; o segundo sobre como se vestir de modo adequado; em seguida sobre o comportamento esperado dentro da igreja; o quarto capítulo trata de como se portar durante as refeições e o modo certo de utilizar os talheres e servir-se; o quinto sobre como as crianças devem se portar na presença de outras pessoas; o capítulo seguinte trata do jogo; e o sétimo sobre como agir ao se deitar para dormir. Em relação ao jogo, o autor considera que uma criança deve jogar por prazer e é através dele que se manifestam com clareza desvios de sua personalidade.

Deve-se jogar pelo prazer, e não pelo ganho. Costuma dizer-se que é ao jogo que melhor se revela o caráter de uma criança. No jogo manifestam-se com clareza os vícios naturais daqueles que tem tendência para fazer batota, mentir ou arranjar discussões – e que cede à violência, à cólera ou ao orgulho. Resumindo, a criança deve ter o mesmo decoro ao jogo do que à mesa. (ERASMO, 1978, p.105).

Desde criança, naquela época, já se prezava pelo controle de impulsos e sentimentos demonstrados através do corpo; o não controle deles indicava desvio de caráter, mesmo quando as crianças estavam em seus momentos de interação com outras crianças. Para Elias (1990), a fase de civilização pela qual passa a sociedade caracteriza-se pela discrepância do comportamento entre adultos e crianças. Elas precisam atingir em poucos anos o “nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver” (ELIAS, 1990, p. 145), seus instintos são submetidos a um controle rigoroso rapidamente para estarem nos moldes de comportamento da sociedade, que se formou lentamente durante os séculos. Nessas passagens, encontradas nas disciplinas analisadas, é possível notar que a criança é compreendida como parte do mundo social, e deve inserir-se nele a partir de vivências sociais, modos de vida, e sua interação com o meio no qual se situa:

A criança enquanto integrante de um mundo social e natural: *vivências sociais*; histórias; *modos de vida*; lugares e mundo natural [...]. (B, Educação, Natureza e Sociedade);

[...] conceitos e noções: natureza, sociedade, tempo e espaço: *permanência e mudança*; *modos de vida*; meio ambiente e formas de vida; tradição; [...]. (B, Educação, Natureza e Sociedade).

Para Elias (1993) o controle efetuado por outras pessoas é convertido em autocontrole, de forma que as “atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada” (ELIAS, 1993, p. 194). As relações que ocorrem nas sociedades determinam como os sujeitos devem agir em relação aos próximos para pertencer à sociedade da qual fazem parte. O controle de seus impulsos, instintos e sentimentos, as vestimentas utilizadas, a postura em relação ao próximo e a si mesmo, são condutas socialmente determinadas, que permitem a inserção e aceitação das pessoas. Incidem diretamente sobre os corpos, seus hábitos e posturas. Nos trechos a seguir é possível notar o estudo da cultura e as relações sociais que ocorrem dentro dela, interferindo nas condutas dos indivíduos:

Diversidade cultural: *grupos sociais*, *papéis sociais*, patrimônio cultural, *tradições culturais*. (B, Educação, Natureza e Sociedade);

*Vivências sociais; histórias, modos de vida; lugares e mundo natural [...]. (B, Educação, Natureza e Sociedade);*

O objetivo desta disciplina é o diálogo entre *antropologia e educação*, buscando compreender uma possível cultura da infância e a *construção dos modos de viver humano* enquanto processo e valor *que se revelam nas instituições básicas da vida social, entre elas: a família, a escola, o trabalho e outras.* (A, Educação e Antropologia Cultural).

Nesse último trecho é possível observar a construção do modo de viver, que inclui também as condutas adotadas em relação à inserção dos indivíduos na sociedade, influenciados por instituições como a família, escola e o trabalho, que fazem parte da vida social e, desta forma, também determinam condutas.

As condutas e os modos de relacionar-se estão em constante mutação, adquirem novos sentidos, novos significados a medida que as sociedades se transformam. O corpo segue essas mudanças, expressando novas maneiras de agir e novas condutas, que o inclui na sociedade e possibilita que os indivíduos sejam aceitos. As normas são socialmente estabelecidas e internalizadas pelos indivíduos, e cabe a ele sua contenção e controle, para agir dentro do esperado pela sociedade.

## **2.5 Corpo público e corpo privado**

O corpo, com o passar dos séculos admitiu maior exposição pública em função das vestimentas, e de sua exibição em jornais, revistas, propagandas e televisão. No entanto, os cuidados de higiene, saúde e beleza tornaram-se preocupações individuais, e seus impulsos e necessidades passaram a ser controlados. Desta forma, o corpo é público, no que se refere à preocupação do Estado para que os indivíduos o mantenham saudável, limpo e em bom funcionamento; também o é no que diz respeito à sua maior exibição e a capacidade de adaptar-se a condutas estabelecidas pela vida em sociedade. Mas, admite um caráter privado, à medida que seus cuidados passam a ser de responsabilidade individual; suas necessidades devem ser realizadas longe da presença de outras pessoas, e seus impulsos e emoções devem ser contidos durante o convívio social.

Nos currículos é possível notar a preocupação em preparar futuros/as docentes para preservar o corpo e ter cuidados em relação à sua vida, incluindo também os que dizem respeito à saúde. Como demonstram as passagens a seguir:

[...] perspectivas para o *cuidado da vida*: integração e saúde. (B, Antropologia Teológica B);

Estratégias (Metodologias, Procedimentos): *palestras de especialistas das áreas de saúde e direitos da criança*. (B, Didática da Educação infantil).

Em conversa com a docente responsável pela disciplina “Didática da Educação Infantil” foi possível descobrir que essas palestras se referem a como lidar com os cuidados de saúde e higiene das crianças na Educação Infantil e também sobre os direitos das crianças e o que prevê seu Estatuto, sendo realizadas por docentes dos cursos de enfermagem e direito. O fato de realizar uma palestra sobre os cuidados com as crianças, por um profissional da área médica aponta para a compreensão de que o corpo e infância devem ser zelados e preservados como uma preocupação pública, da Escola e do Estado e também como preocupação individual ao compreender a importância de que futuros/as docentes possam transmitir esses conteúdos aos/as seus/suas alunos/as, desde bem jovens, nas escolas de Educação Infantil.

Nesta passagem evidencia-se também a preocupação pública relacionada à infância: “[...] analisar a *infância enquanto categoria social* que define o papel da Educação Infantil”. (A, Fundamentos da Educação Infantil); e compreendida a partir do viés social, pois “[...] é pressuposto do enfoque adotado que *não existe a infância enquanto conceito abstrato, mas que as condições de vida na tenra idade são determinadas historicamente.*” (A, Fundamentos da Educação Infantil).

Instituições como a família e a Escola influenciam para que os cuidados com a higiene e saúde do corpo sejam repassados, ensinados e adotados. O Estado contribui para divulgar a importância desses cuidados, tornando-os uma preocupação pública. Nas passagens a seguir é possível notar ainda a compreensão da infância e da criança, conseqüentemente de seus corpos enquanto uma preocupação pública:

Incorpora-se à Disciplina o princípio de que *a Educação Infantil é um direito da criança e da família através de creches e pré-escolas destinadas às crianças de 0 a 6 anos e que o*

*Estado deve prover formas de concretização desse direito.* (A, Fundamentos da Educação Infantil);

*Analisar a infância enquanto categoria social* que define o papel da Educação Infantil. (A, Fundamentos da Educação Infantil).

A criança e a infância são vistas como categorias sociais, que tem sua vida pública manifestada e preparada principalmente pelas escolas, pois estas, com o passar dos anos, adquiriram a função de preparar as crianças também para a vida social. A escola assume em partes o lugar da família para educar as crianças para a vida em sociedade.

As relações que ocorrem na família tornam-se mais estreitas e impessoais, de forma que há, de acordo com Prost (1992), desde a segunda metade do século XX, uma valorização da vida privada e individual dentro da família, como consequência de sua substituição pela escola e da evolução dos espaços urbanos de moradia, que permitiram a divisão das casas em cômodos, de modo que os indivíduos não tenham tanto contato com a família, durante seu tempo de permanência em sua residência, mesmo vivendo no mesmo local. (PROST, 1992).

Há meio século, a família passava na frente do indivíduo; agora, é o indivíduo que passa na frente da família. O indivíduo era incorporado à família; sua vida privada pessoal, quando não se confundia com sua vida familiar, era secundária, subordinada, e não raro clandestina ou marginal. A relação do indivíduo com a família se inverteu. Hoje, exceto na maternidade, a família não é senão a reunião dos indivíduos que a compõem nesse momento, cada indivíduo tem sua própria vida privada e espera que esta seja favorecida por uma família de tipo informal. (PROST, 1992, p. 94)

Se no final do século XVIII e início do XIX a família é vista como a base da nação, e na segunda metade do século XX ela perde sua importância para os indivíduos. Essa valorização do indivíduo não ocorre apenas nas relações familiares, acontece também nas escolas e demais espaços de relacionamentos pessoais. Para Sennett (1988), ao mesmo tempo em que alguém tenta se proteger das outras pessoas no âmbito público, através de um isolamento silencioso, se expõe para aqueles com quem deseja fazer contato em função das boas maneiras. Ao passo que o indivíduo é público, se pensado a partir de suas relações com a sociedade e como elemento dela, ele é também privado, contido, silencioso; passa despercebido entre os demais, se assim desejar, tem sua intimidade preservada, e só é exposta caso ele queira, ou necessite se

expor. É responsabilizado individualmente por sua saúde e bem estar, embora estas também sejam preocupações públicas.

Os aspectos da educação do corpo encontrados nos currículos seguem esta dualidade. São de caráter público, determinados através de transformações e necessidades das sociedades em cada época, e pelas formas de relacionar-se com outras pessoas, como foi mostrado neste capítulo. E também são de caráter privado, ao tratar do indivíduo e diferentes maneiras de pensá-lo e agir sobre eles, respeitando seus processos individuais, sua personalidade e sua expressão através de seu corpo; tema que será abordado no capítulo seguinte.

### 3. O indivíduo e a educação do corpo

O indivíduo, com o passar dos séculos, e sobretudo no século XX, torna-se o centro das atenções. Sobrepõe-se à família e manifesta-se intensamente através de seu corpo; é-lhe transferida a responsabilidade de cuidados com sua saúde, higiene e estética e as práticas para cuidar do corpo passam a ser internalizadas. “Não existe melhor manifestação do primado da vida privada individual do que o moderno culto ao corpo.” (PROST, 1992, p. 94). A educação do corpo no final do século XIX e início do XX relacionava-se à preocupação do Estado com a população, sua saúde e hábitos, de modo a tornar os indivíduos fortes, saudáveis e com boa conduta, para contribuírem com o fortalecimento da nação; ao final do século XX e início do século XXI, o corpo passa a ser considerado a manifestação máxima do indivíduo, de forma que os cuidados com sua saúde e aparência tornam-se preocupações individuais.

A história do corpo no século XX, de acordo com Moulin (2008), está relacionada ao direito à saúde, entendida como a plena realização da pessoa e principalmente ao direito à assistência médica. Para essa autora, a medicina tornou-se não apenas um recurso contra doenças, mas também um guia de vida que “promulga regras de comportamento, censura os prazeres, aprisiona o cotidiano em uma rede de recomendações” (MOULIN, 2008, p. 15). A medicina determina boa parte dos cuidados que se deve ter com o corpo para evitar doenças e viver bem e melhor, tendo também nas atividades físicas um aliado para isso. Os hábitos para cuidados como sono, postura, limpeza, se exercitar e cumprir uma série de recomendações diárias para prevenir doenças, que antes era preocupação do Estado, passa a ser uma preocupação também individual.

Até o início do século XX as pessoas mostravam pouco seus corpos e os cuidados com a higiene incluíam principalmente a lavagem das mãos e do rosto, já que eram as partes que ficavam mais expostas; o banho era raro, pois além do acesso à água ser restrito e difícil, as moradias, principalmente as populares, eram pequenas e na maioria das vezes havia uma aglomeração de pessoas em um único cômodo (PROST, 1992). De acordo com Prost (1992), após a Segunda Guerra Mundial, ocorre o crescimento imobiliário e as famílias populares passam a ter acesso a moradias maiores e confortáveis, com banheiro e água encanada. O banho aos

poucos começa a fazer parte do cotidiano das pessoas. Ver e tocar o corpo já não é mais proibido e as roupas, que antes o escondiam, se encurtam, começam a admitir decotes e pernas à mostra. Os exercícios físicos que anteriormente serviam para a saúde, vigor e prevenção de doenças, começam a ser praticados também com a finalidade de dar formas elegantes aos corpos. Surge uma infinidade de técnicas para modelar e transformar a aparência, como o avanço da indústria de cosméticos e das pesquisas na área da cirurgia plástica. Os cuidados com o corpo assumem papel importante na vida individual das pessoas a partir da segunda metade do século XX, não apenas pensando em sua saúde, mas também em sua estética, pois exibi-lo torna-se permitido e socialmente aceito. Os cuidados referentes a ele e à sua educação passam a integrar a vida das pessoas de forma natural e individualizada. (PROST, 1992).

Sentir vergonha do próprio corpo seria sentir vergonha de si mesmo. As responsabilidades se deslocam: nossos contemporâneos se sentem menos responsáveis do que as gerações anteriores por seus pensamentos, sentimentos, sonhos ou nostalgias; eles os aceitam como se lhes fossem impostos de fora. Em contraposição, habitam plenamente seus corpos: o corpo é a própria pessoa. (PROST, 1992, p.105)

Em séculos anteriores, os cuidados com os corpos eram institucionalizados, principalmente através da preocupação do Estado, valendo-se da Escola para a implantação desses cuidados. No século XX passam a ser de responsabilidade individual; junto a este fato, o indivíduo fecha-se cada vez mais dentro de si e habita plenamente seu corpo e, ao mesmo tempo em que passa a ser admitida sua maior exposição, o contato com o mundo exterior e com a vida pública diminui.

Fechado em seu próprio mundo, incapaz de perceber o outro, desinteressado da vida pública, o homem contemporâneo – se assim podemos dizer - acredita que seu “eu” deve ser preservado dos possíveis choques, conflitos e traumas que supõe a vida em sociedade e se refugia cada vez mais dentro de si mesmo. (RAGO, 2007, p. 52).

Esse refúgio dentro de si mesmo tem seus reflexos na escola e, como consequência na formação dos/as docentes que nelas irão se inserir. Anteriormente mostrei que a escola assume o lugar da família na educação das crianças, para prepará-las para a vida em sociedade; mas, ao mesmo tempo, deve respeitar a individualidade, os sentimentos e o processo de desenvolvimento de cada criança.

Ao discorrer sobre o Brasil do final do século XIX e início do XX, Costa (2004), ressalta que a educação higiênica do corpo, da casa, da educação em defesa da saúde desenvolveu uma sensibilidade que antes a família não tinha, pois faz crescer o valor do indivíduo dentro dela, e de sua história física e emocional. Começa-se a considerar que a maneira como foi tratado na infância determinaria as qualidades corporais e morais do adulto; “montava-se um sistema de interpretação da conduta humana em que a causalidade interna, dependente do indivíduo e de sua história, determinava em grande parte, senão com exclusividade, suas aspirações, comportamentos, adaptações e desvios” (COSTA, 2004, p.145). Os aspectos psicológicos, a formação da personalidade, os sentimentos adquirem importância, o que prevalece até os dias de hoje, com estudos que contribuem para a compreensão do indivíduo e seu desenvolvimento a partir de características psicológicas.

Nos dois currículos, encontrei elementos que demonstram estudos voltados ao indivíduo, seu comportamento, as relações que estabelece com outros indivíduos, seu desenvolvimento físico, social, afetivo e intelectual, e as teorias, técnicas e métodos que possibilitam esse desenvolvimento, principalmente enquanto criança. Como demonstram estas passagens:

Estuda as relações que a criança estabelece com o meio natural [...]. (B, Educação, Natureza e Sociedade);

[...] II A importância das *relações sociais para o desenvolvimento psicológico*. 1. Desenvolvimento psicológico e desenvolvimento psicossocial em Piaget [...]. (B, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem);

Contribuições das perspectivas teórica *comportamental e psicanalítica* para o estudo do *processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento* e suas implicações para o contexto educativo. (A, Psicologia I).

O século XX, de acordo com Courtine (2008), inventou teoricamente o corpo, surgindo primeiro com a psicanálise, e a compreensão de Freud de que o inconsciente fala através do corpo, fato que fez com que se levasse em conta a imagem do corpo na formação do sujeito; em seguida pela fenomenologia e existencialismo com o corpo como encarnação da consciência e “berço original” de toda significação; e a terceira influência surgiu com a antropologia ao se observar que cada sociedade tem uma maneira de utilizar o corpo, de gesticular, de incidir sobre ele. Estas três formas de se perceber o corpo são notadas também nos aspectos de sua educação,

encontrados nas disciplinas selecionadas para esta pesquisa. Sua relação com as maneiras particulares que cada sociedade tem de utilizá-lo, gesticular e incidir sobre ele foram abordadas no capítulo anterior. Este capítulo relaciona-se principalmente ao corpo como capaz de expressar o inconsciente, como dotado de significação e pensado a partir do indivíduo, sendo instrumento também para seu desenvolvimento.

Nos currículos há disciplinas que indicam a preocupação com o indivíduo, como capaz de transformar-se em relação às suas formas de agir; o estudo da psicologia da educação, centrada principalmente no desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional, social e cognitivo; e o estudo e experimentação das práticas relacionadas ao corpo para expressar sua consciência, e daquelas que contribuem para o desenvolvimento das crianças.

### **3.1 Comportamentos, condutas, e mudança individual**

A sociedade ao longo dos séculos molda hábitos e comportamentos dos indivíduos que nela se inserem. As relações sociais se reorganizam e se mantêm em constante movimento, determinando as maneiras de viver das pessoas, gerando reflexos também na mudança da “(...) estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e de sentimentos “civilizados” (ELIAS, 1993, p. 195). A medida que as pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras pessoas, de acordo com Elias (1993), foi se organizando uma “teia de ações” cada vez mais rigorosa e precisa, para que cada ação individual desempenhasse uma função social de forma que o indivíduo passa a regular sua conduta de maneira estável, uniforme e automática.

As condutas socialmente determinadas são internalizadas, fazendo parte da personalidade do indivíduo. Ao adotar condutas não aceitas, ele é visto como marginal, errado e causador de problemas para a sociedade. No trecho que se segue é possível notar a preocupação com a formação do ser humano, capaz de agir corretamente em sua vida social: “[...] articular a reflexão interdisciplinar com os diversos campos do saber na área pedagógica, abordando questões relacionadas à *ética e ao processo de formação do ser humano* [...]”. (B, Antropologia Teológica C).

Ocorre uma preocupação com o indivíduo e sua capacidade de agir, a partir de valores e motivações internas, ou seja, a boa conduta depende de cada um. Para Elias (1994) o autocontrole e a capacidade do indivíduo de restringir suas necessidades de comportamento em função daquilo que é desgostoso para a sociedade foi atingida, de maneira que se tornou um hábito na vida moderna. O autor refere-se às condutas socialmente determinadas no decorrer das transformações que ocorreram nas relações da sociedade ao longo dos séculos como capazes de interferir não só nas ações das pessoas, mas em sua estrutura psicológica e em seus comportamentos. Os trechos a seguir demonstram uma reflexão propiciada aos/as alunos/as a respeito de suas condutas a partir daquilo que é nocivo à vida e à sociedade:

[...] 2.2 Dos preconceitos e discriminações à *afirmação da dignidade humana* [...] (B, Antropologia Teológica B);

Com os conceitos fornecidos, fundamentalmente, pela antropologia, *reflete sobre a degradação da vida, do ser humano, da sociedade, da natureza* e aponta *horizontes de defesa, promoção e afirmação da vida*. (B, Antropologia Teológica B);

[...] suscitar no aluno, uma reflexão que lhe permita compreender a vocação humana à vida em todas as suas dimensões, provocando-o a abrir-se à perspectiva de *ser agente de construção de novas relações humanas e sociais*. (B, Antropologia Teológica B).

Os preconceitos e discriminações são demonstrações de sentimentos, que negam a dignidade da vida do ser humano e que são expressos pelos seus corpos. Essas formas nocivas de se relacionar devem ser contidas e superadas, pois causam desconforto social. Os problemas que impactam e degradam são situações desagradáveis aos seres humanos, que devem ser evitadas, tendo os/as alunos/as (futuros/as docentes) como agentes, capazes de proporcionar essas mudanças nas relações que se estabelecem na sociedade. São mudanças de condutas e comportamentos que devem partir do indivíduo (os/as alunos/as) para sua melhor inserção e ação na sociedade.

O indivíduo é visto também como capaz de ultrapassar os limites de sua existência física e transformar-se para dotar sua vida de sentido e conduzi-la para que ocorram mudanças significativas. Parte do processo de incitar nos/as alunos/as uma reflexão sobre o que é nocivo à vida e sobre os valores que dão rumos à suas ações, a partir de estudos sobre a teologia e a fé, o que é possível notar em: “[...] levar o aluno a *rever valores que norteiam suas decisões*

diante dos desafios colocados pelo mundo contemporâneo, a *partir das motivações da fé cristã.*” (B, Antropologia Teológica C).

Parte-se da ideia de conhecer-se em relação aos seus valores, tendo a religião e a fé como inspiração para o autoconhecimento e a mudança interior. As pessoas, de acordo com Sennett (1988), estão voltadas para si mesmas no mundo social, de forma que “conhecer-se a si mesmo tornou-se antes uma finalidade do que o meio através do qual se conhece o mundo” (SENNETT, 1988, p. 16). Elas estão mais preocupadas com suas histórias, suas próprias vidas e emoções particulares. Noto, de acordo com os trechos apresentados, estudos voltados a incitar nos alunos seu auto conhecimento em relação aos seus valores, para que a partir deles possam mudar suas condutas, seus comportamentos e agir em relação à vida social.

Para Sennett (1988) há um narcisismo das pessoas, compreendido como a obsessão pelo significado que uma pessoa ou acontecimento tem para si próprio; é uma preocupação consigo mesmo que impede alguém de compreender o que foge aos domínios do seu eu. O sentimento narcisista se preocupa com questões obsessivas como se sou bom o bastante, adequado e assim por diante; há o desejo de autenticar a si mesmo, suas motivações e sentimentos.

[...] o que se experimenta atualmente não é o individualismo inflexível; ao invés disso, é a ansiedade a respeito do sentimento individual, que os indivíduos atestam em letras maiúsculas, em termos do funcionamento do mundo. A fonte desta ansiedade reside nas profundas mudanças do capitalismo e da crença religiosa, o que não se limita a fronteiras nacionais. (SENNETT, 1988, p.18).

O sentimento narcisista não é incentivado explicitamente nas disciplinas; no entanto, elas voltam-se para o indivíduo como capaz de mudar sozinho suas condutas e comportamentos, para assim inserir-se e transformar a sociedade. Ao se propor aos/as alunos/as voltarem-se a si mesmos e rever os valores que dão rumos às suas decisões, incita neles/as um olhar para si com a intenção de controlar e expulsar aquilo que lhes faz mal, para possibilitar uma vida dotada de sentido, que lhes faça bem, de forma que deve procurar individualmente mudanças que lhes tragam benefícios, e então agir na sociedade. Desta forma considero, mesmo que indiretamente, um modo de modelar condutas a partir desse sentimento individualista (ou narcisista), ressaltado por Sennett (1998).

### 3.2. Desenvolvimento, métodos, técnicas corporais e expressão individual

Ao passo que há nos currículos disciplinas que demonstram estudos a respeito das condutas e mudanças de comportamento do indivíduo em relação à sua convivência em sociedade, noto também disciplinas voltadas aos estudos do desenvolvimento individual. Nas passagens abaixo, fica explícita a preocupação com o “desenvolvimento integral da criança” a partir das relações que ocorrem na escola, e da importância que o movimento assume para que isto ocorra:

[...] compreender as relações educativas que ocorrem nas instituições de educação infantil e os processos que ocorrem para o *desenvolvimento integral da criança*. (B, Didática da Educação Infantil);

Objetivos Específicos: possibilitar a *compreensão acerca do desenvolvimento do conhecimento sensível e da atividade motora em crianças* da Educação Infantil. (...) Compreender a importância do movimento no *desenvolvimento integral da criança*. (B, Educação, Arte e Movimento).

Aqui fica nítida a ideia de que o desenvolvimento se dá também através do movimento e da “atividade motora”, ou seja, o corpo deve sofrer ações na escola com a finalidade de estimulá-lo, de facilitar e contribuir com o desenvolvimento. É possível notar, nos currículos o estudo das técnicas e métodos através de práticas que envolvam o corpo com a finalidade de contribuir para que futuros/as docentes tenham um repertório de experiências e atividades que estarão presentes em suas ações e interações na escola em relação às crianças, para desenvolvê-las em seus aspectos: social, afetivo, emocional, motor. Há ainda a proposta de práticas e reflexões aos/as futuros/as docentes a fim de favorecer a consciência de seu corpo e compreendê-lo como capaz de expressar o indivíduo.

Em relação ao desenvolvimento individual da criança, é possível notar a preocupação com o estudo de suas características a partir de abordagens teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem:

Teoria Histórico – Cultural de Vygotsky [...] o instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da percepção e da atenção [...]. *Interação entre aprendizagem e desenvolvimento*. (A, Psicologia II);

A teoria construtivista de *Piaget*: (...) os processos cognitivos básicos e os fatores de desenvolvimento. *O desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento sócio afetivo*. (A, Psicologia II);

Estuda os processos de *desenvolvimento intelectual e de aprendizagem da criança nas abordagens vigotskiana, piagetiana e walloniana*. (B, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem).

Nestas abordagens o indivíduo, principalmente enquanto criança, é pensando a partir de suas relações com o mundo físico e social, que ocorrem através de seu corpo, de suas funções biológicas em correlação com estes outros dois fatores e da importância das emoções no seu desenvolvimento. Dizem respeito aos estudos de Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vigotsky. Embora já tenha abordado as principais características das teorias pedagógicas construtivista e histórico - cultural no capítulo anterior, tratarei agora dos aspectos que dizem respeito à compreensão do desenvolvimento e do processo de ensino - aprendizagem para cada um desses autores.

Para Mizukami (1986), Piaget é o principal representante da abordagem cognitivista do processo de ensino- aprendizagem. Nela se estuda a aprendizagem como produto do ambiente, das pessoas e de fatores externos aos alunos. A inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, e é entendida como interdependente da afetividade. Nessa teoria as emoções são consideradas em articulação com o conhecimento.

A ação do indivíduo é o centro do processo de seu desenvolvimento e, de acordo com Mizukami (1986), o fator social ou educativo constitui uma condição pra que ele ocorra. O ensino é baseado na proposição de problemas e caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação moral e racional, onde aprender implica o contato com objetos e sua assimilação nos esquemas mentais.

Na passagem a seguir é possível notar a preocupação em favorecer com que a criança conheça o mundo a partir de experiências que envolvam seus corpos e as interações com o meio para contribuir com o seu o desenvolvimento, mostrando forte relação com a teoria de Piaget:

O mundo natural que cerca a criança. A postura investigativa da criança em relação aos fenômenos naturais [...]. (B, Educação, Natureza e Sociedade);

Objetivos Específicos: Compreender a relevância da *compreensão da criança do mundo físico em que está inserida, nele buscando elementos para seu desenvolvimento. [...] Compreender os pressupostos básicos do desenvolvimento infantil no que se refere a aquisição de conceitos de espaço e forma*, partindo das relações sujeito – objeto investigador – realidade [...]. (B, Educação, Espaço e Forma).

Na teoria do desenvolvimento de Wallon, de acordo com Mahoney e Almeida (2005), o ensino e a aprendizagem são considerados um processo que só pode ser analisado de forma conjunta, sendo a relação entre professor/a e aluno/a um fator determinante para que esse processo ocorra. Considera-se também que ambos possuem uma bagagem fornecida pelo meio social em que estão inseridos, que não deve ser descartada nessa relação. Conforme ressaltam as autoras, nessa teoria o contexto no qual se está inserido e a escola são meios fundamentais para que o desenvolvimento da criança ocorra, a partir da interação do potencial genético com fatores ambientais e sócio culturais.

Embora Wallon organize o desenvolvimento em estágios, isto não significa que estes são estanques e fechados; eles constituem um processo contínuo capaz de sofrer influências do meio e considera que cada estágio ocorre permeado por conjuntos ou domínios funcionais cognitivos. São eles: a afetividade, o ato motor, o cognitivo e a pessoa. A afetividade considera as funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixão; o ato motor diz respeito à possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e espaço, às reações posturais que garantem o equilíbrio corporal para que emoções e sentimentos se expressem; o cognitivo trata dos conjuntos de funções que permitem aquisição e manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações, “é ele que permite registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 18); e a pessoa é o campo que integra e coordena os demais; é a consciência, a identidade do eu.

Percebo que o desenvolvimento considera o movimento, as emoções, e o conhecimento agindo em relações que possibilitam ao indivíduo ter consciência de si, e de suas ações influenciadas pelo contexto histórico e cultural no qual ele se insere. O desenvolvimento ocorre a partir de determinantes genéticos e das interações com o meio; considera também o movimento e o corpo, a partir de suas funções biológicas, da expressão do indivíduo e como capaz de sofrer influências do contexto social.

Nas teorias de Piaget e de Wallon, há uma preocupação em se “[...] compreender as relações entre *cognição e afetividade no desenvolvimento humano [...]*.” (B, Psicologia do

Desenvolvimento e da Aprendizagem). No entanto, Wallon considera também as influências do meio social, e não apenas do físico, para que o desenvolvimento ocorra.

Para Vigotsky (2005), a aprendizagem é um processo que se inicia antes da criança entrar na idade escolar; no entanto ocorre de modo diferenciado da forma que se adquire na escola. De acordo com este autor, a aprendizagem é um momento necessário para que se desenvolvam nas crianças características humanas historicamente formadas.

Vigotsky (2005) acredita que se devem determinar dois níveis de desenvolvimento da criança: o desenvolvimento efetivo e o desenvolvimento potencial. O primeiro trata do nível das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado do desenvolvimento já realizado; o desenvolvimento potencial relaciona-se àquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio de adultos ou de outras crianças mais experientes. Para o autor aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio de adultos e/ou de outras crianças mais experientes poderá fazer no futuro sozinha, denominando essa capacidade de “zona de desenvolvimento proximal”. Desta forma, o desenvolvimento não considera apenas o nível em que a criança está, mas também, o seu potencial que é estimulado por adultos.

A escola, de acordo com Vigotsky (2005), consiste em contribuir para desenvolver na criança aquilo que lhe falta. O autor considera que a aprendizagem de forma organizada conduz ao desenvolvimento, entendido não apenas como as características naturais ou biológicas de uma criança. O desenvolvimento das características do ser humano é formado também historicamente, de modo que ele não é compreendido apenas partindo do indivíduo e suas relações e interações com o meio.

“(…) a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.” (VIGOTSKY, 2005, p. 15).

Há ainda para Vigotsky a importância do brinquedo para que o desenvolvimento da criança ocorra. Neste trecho é possível notar o estudo do brinquedo nos currículos de acordo com o entendimento deste autor: “Teoria Histórico – Cultural de Vygotsky [...] *o papel do brinquedo no desenvolvimento* [...]” (A, Psicologia II). Aqui ressalvo este aspecto, por considerar

que ele envolve diretamente o corpo. Quando uma criança quer algo e não pode ter, de acordo com Vigostsky (1984), ela envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, esse é o mundo chamado pelo autor de brinquedo, em que ela cria uma situação imaginária, de forma que o brincar da criança não é a imaginação em ação, mas ao contrário, a imaginação é o brinquedo em ação.

Para uma criança em idade escolar inicialmente, na vida real, a ação predomina sobre o significado até surgir o que o autor chama de “estrutura de ação”, na qual o significado passa a ser o determinante. O autor utiliza o exemplo de uma criança que ao brincar de comer, realiza ações com suas mãos do comer real. Sendo assim, as “ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa” (Vigotsky, 1984, p. 131).

Na criança em idade escolar, o brinquedo permeia a atitude em relação à realidade, e a ação está subordinada ao significado, mas na vida real a ação domina o significado. No dia a dia das crianças o brinquedo não é a forma predominante de agir. Ao se pensar a educação do corpo na formação de professores/as, estas reflexões sobre o brinquedo na teoria de Vigotsky tornam-se importantes para ressaltar a necessidade de explorar o mundo através do corpo e ao fato da criança satisfazer sua vontade através do brinquedo, considerando que “no mundo da criança, a lógica dos desejos e o ímpeto de satisfazê-los domina, e não a lógica real” (Vigotsky, 1984, p. 134). Sendo assim, o brinquedo e a ação subordinada ao significado dominam, tornando o corpo inquieto, mesmo não sendo o brinquedo a forma predominante de agir no dia a dia, quando ele é desejado, torna-se dominante em relação ao real.

Além das teorias sobre o desenvolvimento que considera o indivíduo e suas funções psicológicas, biológicas, suas emoções e interação com o meio, o desenvolvimento nos currículos é pensado também a partir de seus aspectos físicos, através do estudo das habilidades motoras. Percebo nos planos das disciplinas a presença das abordagens desenvolvimentista e psicomotricidade ao tratar de conteúdos relacionados ao desenvolvimento motor. Recorro aqui às propostas da educação física escolar, por compreender que elas, de acordo com Bracht (1999), foram capazes de contribuir com a “educação corporal”<sup>20</sup> que ocorre na escola. Para Bracht (1999) há três propostas de cunho biológico que pensam a educação física e como consequência o corpo: a abordagem desenvolvimentista, a psicomotricidade e a proposta da educação física como

---

<sup>20</sup> Termo utilizado pelo autor.

meio de promoção de saúde; essa última não foi notada nos currículos. O desenvolvimento da criança, na abordagem desenvolvimentista, é pensado a partir de suas fases biológicas de maturação e psicológicas de aprendizagem, sendo o movimento do corpo uma maneira utilizada para que a criança desenvolva suas habilidades e capacidades físicas de maneira normal. Essa abordagem é notada nos trechos:

Explora recursos didáticos que colaboram para o *desenvolvimento sensorial da criança*. [...] Movimento: *habilidades motoras básicas*: andar, correr, saltar e saltitar. (B, Educação, Arte e Movimento);

Auxiliar na percepção de que o *desenvolvimento motor da criança pode se dar através da exploração do espaço em que vive*, utilizando de jogos e brincadeiras, entre outras estratégias de ensino. (B, Educação, Espaço e Forma).

Na psicomotricidade, de acordo com Bracht (1999) a educação física é entendida como auxiliar no ensino de outros conteúdos, sendo o movimento e o corpo instrumentos facilitadores para a aprendizagem dos conhecimentos de outras disciplinas. Esta compreensão de corpo pode ser notada nos trechos a seguir:

*O jogo como instrumento de aprendizagem*. (B, Educação, Espaço e Forma);

Conteúdo Programático: [...] o senso espacial ou a geometria das crianças: *habilidades para percepção espacial*. (B, Educação, Espaço e Forma);

Conteúdo Programático: [...] *O contar e o medir da criança* pré-escolar; a relação da criança no contexto em que vive: *experiências de exploração das formas*, do conceito de medidas e dos espaços cotidianos. (B, Educação, Espaço e Forma).

Acima é possível notar que o corpo se torna um meio para adquirir conhecimentos lógicos em relação à compreensão de espaço em que se localiza, e a diferentes formas e medidas são compreendidas como auxiliares no desenvolvimento da capacidade de contar e medir das crianças.

Ocorre a proposição e o estudo de práticas auxiliares para o desenvolvimento que incluem principalmente os jogos, brinquedos e brincadeiras, considerando a importância da experimentação corporal das crianças e suas interações entre elas e os/as professores/as. Aquilo que as crianças mais gostam de fazer, de acordo com Sayão (2002 a), é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, “fuxicar”, demonstrando uma energia

corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e outros com os quais elas vão tomando contato, para descobrir o que está a sua volta, e também aquilo que, às vezes, está bem longe. As técnicas e métodos relacionados à Educação Infantil incluem, nos currículos, pensar a experiência corporal da criança e aparentemente leva-se em consideração essa necessidade da criança em conhecer o mundo através do corpo e suas interações:

Conteúdo Programático: *O espaço físico como lugar de construção de conhecimento. [...] Atividades utilizando jogos como Kalah, Blocos Lógicos, entre outros e brincadeiras* diversas. (B, Educação, Espaço e Forma);

Objetivos Específicos Teóricos: discutir o *conceito de jogo, brinquedo e brincadeira* e analisar os referenciais teóricos que permitem a compreensão de sua utilização na Educação Infantil. [...] Identificar os *tipos de jogos: tradicionais infantis, de faz-de-conta e educativos*. (B, Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil);

Práticas pedagógicas: 0 a 3 – *Exploração de ambiente natural e social*; observar-se no espelho, criar animais, cuidar de plantas, levantamento de *jogos, brincadeira, músicas tradicionais* (pesquisa com avós...), receitas culinárias (noções de transformação). (B, Educação, Natureza e Sociedade).

Para Sayão (2002 b), as vivências nos espaços coletivos com outras crianças e adultos possibilitam ampliar os conhecimentos em “inúmeras dimensões como ética, estética, corporal, sensível, oral, escrita, artística, rítmica, entre outras, que se expressam nos muitos momentos em que as crianças brincam sozinhas ou em grupos” (SAYÃO, 2002, p.50, 51- b). A autora considera que por este motivo a brincadeira deve ser concebida como eixo principal de trabalho e linguagem característica das crianças pequenas, e não devem ser usadas de maneira apenas utilitária.

Contrariando a ideia de Sayão (2002 b), a brincadeira e os brinquedos nos currículos por vezes são entendidos como utilitários, o que pode ser notado em: “*A brincadeira no desenvolvimento da criança*”. (B, Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil). Ocorre ainda a preocupação em observar e analisar as crianças e suas ações, como demonstra a passagem a seguir: “Discutir acerca dos *tipos de estratégias características e formas de atividades envolvendo ações das crianças*, a partir de jogos, atividades lúdicas e tarefas investigativas.” (B, Educação, Espaço e Forma). A discussão sobre as estratégias e ações das crianças, a julgar pelo trecho exposto, tem a função de auxiliar no desenvolvimento das crianças,

de forma que seu universo, suas ações e relações devam ser consideradas durante a prática docente.

É possível notar nas disciplinas uma preocupação constante com o estudo da experiência corporal das crianças, como forma de contribuir para seu desenvolvimento. Nas teorias dos processos de ensino – aprendizagem apresentadas por Piaget, Wallon e Vigotsky, a criança deve ser pensada e respeitada em sua individualidade, cabendo aos adultos estimular e intervir em seu desenvolvimento, principalmente na escola. Mesmo que se considerem as emoções, sentimentos e descobertas da criança, e que seu desenvolvimento ocorre também a partir do contato com o meio e o mundo através do corpo, as práticas da brincadeira, do brinquedo e do jogo, serão vistas como maneiras auxiliares de seu desenvolvimento. Noto, nos currículos, que o desenvolvimento da criança deve ser uma das principais preocupações da escola, juntamente com preparar – lá para a vida em sociedade.

O desenvolvimento é compreendido nos currículos em seus múltiplos aspectos, tendo as experiências e interações corporais das crianças como elemento fundamental para estimulá-lo. Ocorrem também disciplinas que propiciam aos/as futuros/os docentes vivenciar experiências e práticas corporais, na intenção de que compreendam seus corpos, suas reações aos jogos e brincadeiras, suas relações e interações com outras pessoas e a capacidade de expressar-se através deles; para que dessa forma, de acordo com as/os docentes de três disciplinas da universidade B, consigam propor e orientar nas escolas práticas que envolvam os corpos, sobretudo nas de Educação Infantil.

Quando se pensa nas relações entre os/as professores/as e as crianças é preciso, de acordo com Sayão (2002 a), que os/as docentes conheçam o próprio corpo não só oralmente, mas também suas possibilidades, gestos, movimentos e expressões. Nos processos de formação dos/as profissionais que atuam com crianças, para a autora, é preciso olhar para si mesmo/a e conhecer as reações do próprio corpo à música, odores, toque e o que é possível fazer também no contato com as crianças. Noto nas passagens abaixo situações dos planos de disciplina que possibilitam este conhecimento:

*Aulas Práticas: Artes: desenho, pintura, recorte e colagem, gravura, modelagem, manipulação/ exploração de diferentes tipos de materiais para a produção em artes. Movimento: (...) jogos simbólicos, jogos cooperativos, danças folclóricas brasileiras. (B, Educação, Arte e Movimento);*

Objetivos Específicos Práticos: *Selecionar brinquedos adequados* às crianças de até 5 anos. (B, Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil);

[...] *técnicas de movimento* através de elementos do repertório de algumas formas de *linguagem cênica, além da dança*. (A, Educação corpo e arte);

*A arte e suas linguagens*: os conteúdos em artes visuais. (B, Educação, Arte e Movimento).

O corpo é compreendido ainda como capaz de revelar a expressão máxima do indivíduo e se manifesta através da consciência corporal, de senti-lo e compreender seus limites, suas representações e sua capacidade de criação e expressão a partir do autoconhecimento, como é possível notar nos trechos a seguir:

*Consciência corporal* através de alguns elementos de técnicas de relaxamento, massagem e toque; e da estruturação postural; (...) 3. *Improvisação como forma de procedimento de criação*. (A, Educação, Corpo e Arte);

[...] *consciência corporal* [...] *a percepção das possibilidades e limitações do próprio corpo*. *A unicidade corpo e mente*. *A expressão corporal enquanto patrimônio do homem: o movimento intencional e suas formas de representação*. (B, Educação, Arte e Movimento);

[...] *reconhecer a sensação e a percepção* como bases no trabalho de artes e de motricidade. (B, Educação, Arte e Movimento).

Conscientizar-se das sensações do corpo e seus limites, e expressar-se através dele são maneiras que contribuem para o indivíduo percebê-lo enquanto forma de se comunicar e interagir com o mundo. Através do corpo, ele é capaz de se expressar e mostrar seus desejos, anseios e sentimentos, tornando pública uma personalidade individual e contida. Na formação de futuros/as docentes, perceber o corpo como expressão de si e como forma de interação com o mundo, possibilita a maior compreensão das interações que irão ocorrer entre seus corpos e de seus/as alunos/as na escola.

Professores e alunos são a um só tempo portadores de signos e aprendizagens. Seus corpos, seus gestos, seus modos de se integrarem aos papéis sociais que representam, seus modos de dizer configuram tanto “objetos de reconhecimento” quanto “encontros que forçam a pensar”, ultrapassando os objetos que designam, as verdades inteligíveis que formulam, as cadeias de associações que suscitam, as próprias prescrições e recomendações relativas aos papéis sociais que ocupam. Seus corpos, em si mesmos, já

são linguagem, e como tal, oferecem, reciprocamente, possibilidades de ver, de pensar, de existir. (FONTANA, 2001, p.51 – 52).

Na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental o/a professor/a que cursou ou está cursando pedagogia passa a maior parte do tempo com as crianças e a interação entre eles/as ocorre com mais frequência. A maneira como esses/as docentes entendem seus corpos e suas possibilidades pode influenciar na relação que terão com seus/as alunos/as. Compreender que os corpos são capazes de expressar sensações e emoções, e de expor e demonstrar traços de uma pessoa possibilita que consigam interpretar as interações durante as relações que ocorrem no cotidiano escolar, de forma que revele informações dos/as alunos/as aos/as professores/as e dos/as professores/as aos/as alunos/as.

## 4. Reflexões sobre os currículos e a educação do corpo

No início deste trabalho apresentei duas questões a respeito dos currículos e formação de professores/as que deram os nortes da pesquisa realizada. Gostaria de retomá-las aqui, após analisar as disciplinas dos dois currículos: “como os/as professores/as que passam a maior parte do tempo com as crianças são preparados/as para lidar com o corpo dos/as alunos/as e com seu próprio corpo durante a interação professor (a) /aluno (a)?”, e “quais conteúdos do currículo permitem compreender, dialogar e contribuir com a educação do corpo?”.

Ao debruçar meu olhar sobre os currículos pela primeira vez, considerava que as disciplinas que permitiam pensar e agir diretamente sobre o corpo e sua educação tinham em suas propostas de estudos atividades práticas nos espaços da Universidade, entendendo essas como as únicas capazes de preparar os/as futuros/as docentes para o contato com os corpos das crianças. À medida que os estudos avançaram, esta ideia inicial foi superada, e passei a compreender o corpo como capaz de sofrer influências e demonstrar traços da sociedade em que está inserido, tendo sua educação por ela determinada. Assim, considerei nos currículos disciplinas que estudam e permitem a reflexão sobre o ser humano situado em um contexto social capaz de influenciá-lo, de influenciar os rumos da educação e da educação do corpo.

Considero também o tipo de formação que as disciplinas proporcionam: se elas contribuem para a formação reflexiva ou não, e se essa formação relaciona - se com a prática, tanto dentro da Universidade, quanto fora. Os planos analisados indicam uma formação crítica, reflexiva e investigativa que forneça aos/as alunos/as elementos para sua inserção no contexto escolar, que lhes permita compreender e contestar a realidade. Há uma organização curricular que possibilita o diálogo entre as práticas de estágio realizadas na escola com reflexões e discussões teóricas sobre elas; de modo que ocorre a primeira inserção dos/as alunos/as no ambiente escolar, a reflexão e compreensão do seu cotidiano de relações, as primeiras interações com os corpos das crianças e as primeiras impressões sobre essa interação. Em vista disso, entendo que a preparação para lidar com as interações entre os corpos de adultos e crianças ocorre nos currículos também a partir da reflexão do cotidiano escolar e seu contexto social, e as possíveis formas de nele contestar, modificar e intervir.

Além da proposta das práticas de estágio, que permitem uma relação direta com os corpos das crianças, há disciplinas que propõe a experimentação corporal, por parte dos/as adultos/as, de práticas do universo da criança como jogos, brincadeiras e brinquedos, dentro dos espaços da Universidade, permitindo que eles/as vivenciem e reflitam sobre as finalidades e sensações dessas práticas no contato com as crianças, o que acredito contribuir para os/as futuros/as docentes compreenderem que as interações com elas na escola acontecem primeiramente através dos corpos. Foram encontradas ainda disciplinas que propõem a experimentação de práticas relacionadas à consciência corporal e à expressão do indivíduo através de seus corpos, propiciando que os compreendam como a expressão máxima de cada pessoa, de seus sentimentos e emoções.

Há também nos currículos disciplinas sobre estudos teóricos que propõem reflexões relacionadas à cultura, história, escola, educação, indivíduo e as teorias sobre seu desenvolvimento. Não as considero mais ou menos importantes do que as disciplinas de caráter prático ou teórico – prático no que diz respeito à preparação para lidar com a interação entre os corpos de docentes e alunos/as na escola. Elas são fundamentais para a formação de futuros/as docentes, pois contribuem para refletir e compreender a educação, sociedade, suas relações e transformações ao longo dos séculos e seu contexto atual, além da inserção do indivíduo na sociedade e na escola, refletindo sobre seus processos individuais de desenvolvimento e como os/as professores intervêm nesses processos. O que possibilita compreender professores/as e alunos/as enquanto sujeitos sociais, que sofrem ações da cultura na qual se situam, e como o indivíduo nela inserido se desenvolve.

Os principais aspectos observados nos dois currículos que se relacionam à como os/as alunos/as de pedagogia são preparados para dialogar futuramente com a interação entre seus corpos e de seus/as alunos/as na escola, vinculam-se ao estudo da prática docente, e à realização desta prática por meio do estágio; à experimentação corporal de práticas do universo da criança, à consciência e expressão corporal de seus próprios corpos; e à conhecimentos teóricos, que tratam de fatos e acontecimentos da sociedade, indivíduo, educação, escola e da relação entre ambos.

Os conteúdos encontrados nos currículos que permitem compreender, dialogar e contribuir com a educação do corpo também dizem respeito às relações que ocorrem na sociedade, no indivíduo, em seu desenvolvimento e às práticas direcionadas a ele; e ao indivíduo como capaz de se expressar através do corpo. O fato de encontrar conteúdos teóricos e práticos

não quer dizer que um nega o outro; ambos estão presentes e se relacionam; dizem respeito a maneiras de se pensar o corpo e sua educação a partir da sociedade e do indivíduo, não como elementos distintos, mas como complementares.

No primeiro eixo temático, em suas unidades de análise, os conteúdos que permitem compreender e dialogar com a educação do corpo tratam de estudos sobre a sociedade, suas transformações, como elas interferem e determinam os rumos da educação e as formas de agir sobre as pessoas, determinando suas ações e posturas, manifestadas através de seus corpos. No segundo eixo, os conteúdos referem-se aos hábitos e condutas esperados pela sociedade, que foram construídos ao longo dos anos e passam a ser internalizados pelos indivíduos, fazendo parte de seu comportamento e personalidade; e também ao indivíduo pensado a partir de seu desenvolvimento, dos métodos propostos para que isso ocorra, e das práticas em relação aos corpos de crianças e adultos. A educação do corpo é um processo que acompanha as transformações que ocorrem nas sociedades e diz respeito às maneiras de agir sobre ele para inseri-lo em diferentes contextos. Essas transformações sociais fizeram o corpo passar de um instrumento importante para o fortalecimento da nação para uma manifestação máxima do indivíduo.

As disciplinas que abordam a história da educação, seus diferentes contextos em diferentes épocas no Brasil, dizem respeito à educação do corpo por tratar da escola e ela se constituir como instituição capaz de educar as crianças, proporcionar experiências corporais, determinar boa parte de seus hábitos e posturas, para dessa forma atingir os indivíduos e a sociedade. Compreender a escola assim me fez estar atenta também aos elementos de suas relações com outras instituições sociais como a Família e o Estado, principalmente. Este é capaz de determinar conteúdos, disciplinas, configurações dos prédios escolares, tipo de administração, e até mesmo metodologias esperadas para os/as professores/as em sua ação nas escolas, ou seja, incide sobre a organização e o cotidiano de relações que nelas ocorrem, determinando também formas de agir sobre os corpos, que podem ser reforçadas ou repensadas durante a atuação docente. A Família mostra sua relação com a escola nos currículos, principalmente, através do estudo da Educação Infantil que assume em partes a função da família no que diz respeito aos cuidados com a criança e sua preparação para o mundo social.

Nos currículos também existem estudos das diferentes pedagogias, ou seja, de diferentes formas de pensar a educação e sua ação nas escolas. Considero as pedagogias como

conteúdos da educação do corpo capazes de refletir e influenciar o modo como a escola e os/as professores/as irão incidir sobre os corpos dos/as alunos/as durante o contato com eles/as, para que se concretize o ensino de determinados conteúdos. Dizem respeito às diversas formas de pensar as relações que ocorrem na escola e ao papel dos/as docentes, podendo ser facilitadores da aprendizagem, detentores de conhecimento ou sujeitos sociais que contribuirão para problematizar, conscientizar, refletir e levar os/as alunos/as a agir na sociedade de forma crítica.

Há ainda aspectos da educação do corpo encontrados nas disciplinas que se relacionam às formas do indivíduo conduzir suas ações na sociedade, às condutas socialmente determinadas e por ele internalizadas, capazes de interferir em seus hábitos, modos, costumes e vestimentas. Dizem respeito a ações socialmente e historicamente construídas, esperadas para a vida em sociedade e relacionam-se com o corpo capaz de sofrer interferência da vida pública e de demonstrar ações internalizadas pelos indivíduos. Ao mesmo tempo em que as condutas são determinadas pelas transformações que ocorrem na sociedade e capazes de modificar-se de tempos em tempos, elas são assimiladas, de forma que cada pessoa é responsável por adotar uma conduta aceita socialmente e manifestá-la de maneira espontânea, o que lhe possibilita o controle automático das emoções, sentimentos e impulsos.

O corpo e sua educação é uma preocupação do Estado, manifestada através de políticas para incentivar a adoção de bons hábitos para a saúde, e da Escola, com a postura da criança, sua higiene, sua conduta e seu preparo para a vida em sociedade, de forma que ele se torna público. Os hábitos, posturas, condutas, cuidados com a saúde, são também compreendidos como responsabilidade do indivíduo e, embora sejam determinados pela sociedade, cabe a ele internalizá-los e torná-los parte de seu cotidiano; assim, a educação do corpo admite também um caráter individualizado e privado. O corpo, como público, nos currículos é notado ainda através de estudos que compreendem a escola de Educação Infantil responsável por zelar pelas crianças e os cuidados com sua saúde, e pelos estudos de Leis estabelecidas para a educação. O corpo enquanto privado e individualizado é encontrado em estudos sobre o indivíduo como capaz de mudar suas condutas, de olhar para si mesmo e transformar seu modo de viver.

Há nos currículos estudos sobre o indivíduo e seu desenvolvimento, propostos a partir da compreensão de três abordagens da psicologia que o consideram de forma cognitiva, afetiva e histórico – cultural, e permitem pensar em diferentes modos de interagir com a criança e seus corpos para contribuir com seu desenvolvimento. Existem estudos também sobre as

experiências corporais pelas quais a criança passa, principalmente através da exploração do espaço, dos jogos, brinquedos e brincadeiras, como facilitadores para que o desenvolvimento dela ocorra.

Os conteúdos dos currículos que permitem dialogar com a educação do corpo incluem ainda propostas de estudos e práticas destinadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças, que permitem aos/as futuros/as docentes experimentar em seus corpos as sensações que elas propiciam, para assim, saber utilizá-las e selecioná-las de acordo com aquilo que se deseja desenvolver na criança. Há também práticas que possibilitam o contato, compreensão e conscientização dos corpos dos/as futuros/as professores/as, com a finalidade de contribuir para que os compreendam como capazes de expressar o indivíduo. Essas práticas propostas nas disciplinas incidem diretamente sobre os corpos e estão em conjunto com reflexões teóricas sobre as diferentes finalidades e sensações causadas, com a intenção de que essa experimentação corporal seja apreendida, considerada e utilizada durante suas ações como docentes na interação com as crianças.

Entendo que na formação não são apenas os conteúdos formais, encontrados nos currículos, que permitem dialogar com os corpos, suas interações e com a educação do corpo nas escolas. Há também a história de vida, de experiências e interações que dizem respeito a cada futuro/a docente, e irão interferir na forma através da qual irá relacionar-se e compreender os corpos das crianças e a educação do corpo na escola. A maneira como cada docente do curso de pedagogia conduz suas aulas, as trocas, os debates, as reflexões, os comentários e as observações a respeito do conteúdo proposto que ocorrem ao longo de todo o curso; e o modo como cada aluno/a interpreta e coloca em prática o estudo realizado nas disciplinas, trazem também conteúdos sobre a educação do corpo.

Esta pesquisa permitiu refletir e analisar apenas sobre os aspectos da educação do corpo encontrados nas ementas e planos de disciplina consideradas mais relevantes, presentes no currículo formal dos dois cursos de pedagogia analisados. Assim, contemplo aqui apenas uma parte dos conteúdos sobre a educação do corpo; trabalho que se mostrou bastante complexo, devido à grande quantidade de informação contida nos dois currículos, e à minuciosa análise de refletir e considerar as informações de maior importância à pesquisa, utilizando para isto o exercício de olhar mais de uma vez para cada ementa e cada plano de disciplina.

Este estudo poderia ter sido realizado apenas em um único currículo, considerando os aspectos da educação do corpo de todas as disciplinas que o compõe; no entanto, ao optar pela análise de dois currículos, foram consideradas as disciplinas de maior relevância, o que não descarta a possibilidade de que em análise mais minuciosa de apenas um currículo, sejam encontrados aspectos da educação do corpo em todas as suas disciplinas, trabalho que pode ser realizado no futuro.

## Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, no. 48, Agosto, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRUSTOLIN, Gisela M. **Os conteúdos da educação física: análise do vestibular PROESF 2004 à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CRESPO, Jorge. **A História do Corpo**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S.A, 1990. p. 463-574.
- COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- COURTINE, Jean Jacques. Introdução. In: CORBIN, Alain; Courtine, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges (org). **História do Corpo: As mutações do olhar: o século XX**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (vol.3)
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: da Colônia a Era Vargas**. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora: 1980
- CUNHA, Maria Isabel. Formação de Professores e Currículo no Ensino Superior: reflexões sobre o campo político- epistemológico. In: MORAES, M. C; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto Editora: Portugal, 2003.
- DANAIOLOF, Kátia. **Corpos e Cidades: lugares da educação**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jugmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. Vol.1.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: a formação do Estado e civilização**. Tradução de Ruy Jugmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. Vol. 2. p. 193-274.

- ERASMO, de Rotterdam. **A Civilidade Pueril**. Tradução de Fernando Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- FRAGA, Alex Branco. Anatomias Emergentes e o Bug Muscular. In: SOARES, C. **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2000.
- FONTANA, Roseli Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (org). **Educação Física e Ciências Humanas**. Paidéia, 5. São Paulo: Hucitec, 2001.
- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elizabete Ribeiro Pinto. **Educação Física Escolar: uma proposta de promoção da saúde**. APEF, v. 8, n°. 15; Londrina: 1993; p. 3 - 11.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária LTDA, 1986.
- MAHONEY, Abigail; ALMEIDA; Laurinda. **Afetividade e Processo ensino – aprendizagem: contribuições de Henry Wallon**. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, 20, 1º sem/ 2005, p. 11-30.
- MANGNANI, José Guilherme. Antropologia e Educação Física. In: In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (org). **Educação Física e Ciências Humanas**. Paidéia; 5. São Paulo: Hucitec, 2001.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, SP: EPU, 1986.
- MOULIN, Anne Marie. O Corpo Diante da Medicina. In: CORBIN, Alain; Courtine, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges (org). **História do Corpo: As mutações do olhar: o século XX**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (vol.3)
- PROST, Antoine. Fronteiras e Espaços do Privado. In: PROST, Antoine; VICENT, Gérard (org). **História da Vida Privada 5: da Primeira Guerra a nossos dias**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- RAGO, Margareth. Cultura do Narcisismo, Política e Cuidado de Si. In: SOARES, Carmen Lucia (org). **Pesquisas Sobre o Corpo, Ciências Humanas e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.
- ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A Higienização dos Costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918 – 1925)**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, jan. 2002. - a

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre; SAYÃO, Deborah; PINTO, Fábio (org.). **Educação do Corpo e Formação de Professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002. - b

SENNET, Richard. **O Declínio do Homem Público**. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas**. In: SOARES, Carmen. **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. **História da Educação Física no Brasil: raízes européias e Brasil**. Autores Associados: Campinas, SP, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. Prefácio. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda. **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Coleção Educação Física e Esportes. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro; MENDES, C. L. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CBCE (org). **Educação Física escolar frente a LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Início e Fim do Século XX: maneiras de fazer educação física na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, agosto. 99.

VAZ, Alexandre Fernandez. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (org). **Educação do Corpo e Formação de Professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

VIGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Aléxis (et al.). **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 3. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo, SP: Centauro, 2005.

VIGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. COLE, M. (org); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. C. (tradução). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

### **Documentos Eletrônicos**

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/curso.stm>. Acesso em: abril. 2008.

MEC. *Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: abril. 2008.

SÃO PAULO. Governo do Estado, Secretaria de Economia e Planejamento. *Relatório 2006: estrutura econômica da Região Metropolitana de Campinas*. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE); São Paulo: SP, 2006. Disponível em: [http://www.agemcamp.sp.gov.br/estudos/estrutura\\_economica.pdf](http://www.agemcamp.sp.gov.br/estudos/estrutura_economica.pdf). Acesso em: maio. 2008.

# APÊNDICE A

## Autorização <sup>21</sup>

A Coordenação/Direção do Curso de Pedagogia da \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ autoriza a realização da pesquisa “Aspectos da Educação do  
Corpo no Currículo de Pedagogia” em suas dependências, tendo como pesquisadora responsável  
Gisela Maria Brustolin, aluna do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física  
da Universidade Estadual de Campinas.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar quais aspectos da educação do corpo são abordados nos  
currículos dos cursos de pedagogia.

A metodologia utilizada será a análise de currículos dos cursos destes cursos, buscando encontrar  
neles elementos que tratem da educação do corpo, e entrevistas com os/as docentes responsáveis  
pelas disciplinas identificadas.

A privacidade e o sigilo sobre a identidade dos/as docentes e das instituições ficam assegurados.  
Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Profa. Dra. Silvia Cristina Franco Amaral  
(pesquisadora orientadora) pelo telefone (19) 3788-6618, ou Gisela Maria Brustolin  
(pesquisadora responsável) pelo telefone (19) 38733061; ou ainda, em caso de denúncia, ligue  
para o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (19) 3788-8936.

Estou ciente e autorizo a pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Coordenador/ Responsável Pelo Curso

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

<sup>21</sup> Com o intuito de preservar a identidade das Universidades e da coordenação/ direção dos cursos de pedagogia, na  
versão final desta pesquisa apresento apenas o modelo de autorização que lhes foi entregue.

# APÊNDICE B

**Tabela 1**

**Levantamento das Instituições de Ensino Superior nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas<sup>22</sup>**

<b>Cursos de Pedagogia - RMC</b>			
<b>Cidades</b>	<b>Universidades</b>	<b>Administração</b>	<b>Ano</b>
<b>Americana</b>	A1	Confessional	1952
	A2	Particular	1999
<b>Artur Nogueira</b>	AN1	Particular	2001
<b>Engenheiro Coelho</b>	EC1	Confessional	1968
<b>Hortolândia</b>	H1	Particular	1999
<b>Indaiatuba</b>	In1	Particular	1995
<b>Itatiba</b>	It1	Confessional	1985
<b>Nova Odessa</b>	NO1	Particular	2000
<b>Paulínia</b>	P1	Particular	1994
<b>Santa Bárbara d Oeste</b>	SBO1	Particular	2006
<b>Sumaré</b>	S1	Particular	1995
<b>Valinhos</b>	VA1	Particular	1996
<b>Vinhedo</b>	VI1	Particular	2006
<b>Campinas</b>	C1	Confessional	1942
	C2	Confessional	1952
	C3	Pública Estadual	1962
	C4	Confessional	1985
	C5	Particular	1988
	C6	Particular	2002
	C7	Particular	2005
	C8	Particular	2006

<sup>22</sup> Levantamento realizado em agosto/2007.

# APÊNDICE C

## Quadro 1

### Disposição das Disciplinas nos Currículos Analisados

Currículo 2008 - Curso de Pedagogia		
	Universidade A	Universidade B
Sem.	Disciplina	Disciplina
1	Introdução À Pedagogia Filosofia da Educação I História da Educação I Sociologia Geral Educação e Antropologia Cultural Pesquisa e Prática Pedagógica I	Psicologia Geral Introdução a Educação História da Educação A Antropologia Teológica A Prática de Formação A Sociologia Geral Filosofia da Educação A
2	Filosofia da Educação II Psicologia I História da Educação II Sociologia da Educação I Educação, Cultura e Linguagens Pesquisa e Prática Pedagógica II	Política Educacional A História da Educação B Prática de Formação B Psicologia da Educação Filosofia da Educação B Sociologia da Educação
3	Psicologia II Estrutura e Funcionamento da Educação Básica Didática - Teoria Pedagógica História da Educação III Filosofia da Educação III Pesquisa e Prática Pedagógica III	Política Educacional B Pisc. do Desenvolvimento e da Aprendizagem Didática Geral Linguagem Oral e Escrita Brinquedos e Jogos na Educação Infantil Gestão da Educação Infantil Prática de Formação C
4	Metodologia do Ensino Fundamental Psicologia e Educação Sociologia da Educação II Org. do Trabalho Pedagógico e Gest. Escolar Educação, Corpo e Arte Seminário de Integração Curricular I Disciplina Eletiva	Teoria do Currículo Educação, Espaço e Forma Educação, Arte e Movimento Educação, Natureza e Sociedade Didática na Educação Infantil Estágio na Educação Infantil Aquisição da Linguagem Escrita

		Prática de Formação D
<b>5</b>	Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita Escola e Cultura Matemática Escola e Conhecimento de História e Geografia Escola e Conhecimento em Ciências Naturais Prat. Ens. e Estágio Sup. nos Anos Iniciais - E.F. Estágio Supervisionado I - Gestão Escolar	Pesquisa I Língua Portuguesa A Matemática A Ciências Naturais A Estudos Sociais A Didática do Ensino Fundamental A Estágio no Ensino Fundamental A Prática de Formação E
<b>6</b>	Fundamentos da Educação Infantil Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação Avaliação Educacional Seminário de Integração Curricular II Planejamento Ed. e Estágio Sup. em Gestão Escolar Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do E.F. Disciplina Eletiva	Pesquisa II Língua Portuguesa B Matemática B Ciências Naturais B Estudos Sociais B Didática do Ensino Fundamental B Estágio no Ensino Fundamental B Prática de Formação F
<b>7</b>	Pedagogia da Educação Infantil Educação Especial e Inclusão Escola e Currículo Educação e Tecnologia Estágio Supervisionado III - Educação Infantil TCC I Práticas Curriculares Disciplina Eletiva	Trabalho de Conclusão de Curso I Atividades Autônomas de TCC I Gestão da Educação Básica Estágio na Educação Básica Tec. da Info. e Comunicação na Educação Educação Especial Trabalho e Movimento Docente Antropologia Teológica B Prática de Formação G
<b>8</b>	Educação Não- Formal Educação de Surdos e Língua de Sinais Estágio Supervisionado IV - Educação Infantil Estágio Supervisionado V - Educação não - formal Seminário de Integração Curricular III TCC II Disciplina Eletiva	Trabalho de Conclusão de Curso II Atividade Autônomas de TCC II Libras Educação de Jovens e Adultos Seminário de Pesquisa Planejamento e Avaliação Educacional Antropologia Teológica C Prática de Formação H

# APÊNDICE D

## Quadro 2

### Disciplinas Seleccionadas para a Pesquisa

<b>Disciplinas Seleccionadas</b>	
<b>Formação Geral</b>	
<b>Universidade A</b>	<b>Universidade B</b>
Pedagogia da Educação Infantil Fundamentos da Educação Infantil Didática - Teoria Pedagógica	Didática Geral Didática da Educação Infantil Didática do Ensino Fundamental A Didática do Ensino Fundamental B
<b>Cultura e Escola</b>	
<b>Universidade A</b>	<b>Universidade B</b>
Educação e Antropologia Cultural	Antropologia Teológica A Antropologia Teológica B Antropologia Teológica C
<b>História e Educação</b>	
<b>Universidade A</b>	<b>Universidade B</b>
Disciplina História da Educação I História da Educação II História da Educação III	Disciplina História da Educação A História da Educação B
<b>Aprendizagem e seus Processos</b>	
<b>Universidade A</b>	<b>Universidade B</b>
Psicologia e Educação Psicologia I Psicologia II	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem Psicologia Geral
<b>Experiência Corporal e Prática Docente</b>	
<b>Universidade A</b>	<b>Universidade B</b>
Educação, Corpo e Arte	Educação, Arte e Movimento Brinquedos e Jogos Educativos na Educação Infantil Educação, Espaço e Forma Educação, Natureza e Sociedade