



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAROLINA BARBOSA DA SILVA

**A DIMENSÃO CORPORAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA: UMA
ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL**

Tubarão
2015

CAROLINA BARBOSA DA SILVA

**A DIMENSÃO CORPORAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA: UMA
ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação da Universidade do Sul de Santa
Catarina como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Buss-Simão.

Tubarão
2015

Silva, Carolina Barbosa da, 1976-
S58 A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia :
uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil /
Carolina Barbosa da Silva; -- 2015.
137 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Márcia Buss-Simão.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2015.
Inclui bibliografias.

1. Ensino superior. 2. Universidades e faculdades – Brasil.
3. Educação – currículos. 4. Corpo humano – temas, motivos.
I. Buss-Simão, Márcia. II. Universidade do Sul de Santa
Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CAROLINA BARBOSA DA SILVA

**A DIMENSÃO CORPORAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA: UMA
ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 23 de outubro de 2015.



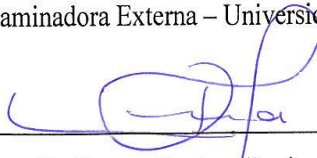
Professora e Presidenta da Banca Examinadora Márcia Buss Simão, Dra.

Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Moema Helena de Albuquerque, Dra.

Examinadora Externa – Universidade Federal de Santa Catarina



Professora Doutora Luciane Pandini Simiano, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

A todos que acompanharam e acreditaram no meu trabalho e àquele(a) que partiu sem nunca ter chegado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde para enfrentar, durante este período, uma jornada mais intensa.

À professora Márcia Buss-Simão, por ter aceitado ser minha orientadora no “meio do caminho” e fornecer, com paciência e dedicação, questionamentos e sugestões tão importantes e preciosas que proporcionaram a conquista de novos saberes e a conclusão desta pesquisa, meus sinceros reconhecimento e admiração pela competência, sensibilidade e compromisso.

À minha família, amigos e amigas, por compreenderem a minha ausência e, com carinho e confiança, acreditarem que eu seria capaz. De alguma forma vocês contribuíram para que esta dissertação fosse desenvolvida.

Ao colega de trabalho, Romulo Luiz da Graça, por me incentivar na busca pelo Mestrado, pelas preciosas indicações ao projeto de pesquisa enviado para a seleção e pelas inúmeras ajudas nos momentos de dúvida.

Às professoras Dra. Moema Helena de Albuquerque e Dra. Luciane Pandini Simiano, que aceitaram participar da banca de defesa, além das preciosas contribuições dadas a esta pesquisa no Exame de Qualificação.

Aos colegas do Mestrado, Adriana, Terezinha, João, Tiago e Josiane, que muito contribuíram com indicações, questionamentos, críticas e sugestões, e com os quais também compartilhei momentos de descontração e boas risadas em meio a tantas dúvidas e angústias.

“O corpo diz o que as palavras não podem dizer. Nada é mais revelador que o movimento”. (Martha Graham)

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de Mestrado, teve como problema investigar que lugar e concepção de dimensão corporal são privilegiados nos currículos dos cursos de Pedagogia. Visando alcançar tal problemática, definimos como objetivo geral analisar, nas bases curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais do Brasil, que lugar e concepção de dimensão corporal são privilegiados nesses currículos. Como objetivos específicos buscamos, nos currículos dos cursos de Pedagogia nas universidades federais no Brasil, identificar as configurações - se e como a dimensão corporal está presente; traçar um diagnóstico das temáticas do corpo; analisar essas disciplinas considerando suas bases teóricas e orientações para as ações docentes e evidenciar que concepções de corpo são privilegiadas. Utilizamos como metodologia de pesquisa o levantamento das disciplinas nos currículos contidos no Banco de Dados de Albuquerque (2013) e, após a seleção, foram agrupadas em categorias e analisadas por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Para gerar os relatórios, foram utilizadas palavras-chave cujas temáticas privilegiavam o campo da Educação Física, mantendo uma aproximação semântica sobre o assunto; assim as escolhidas foram: “corpo”, “educação física” e “movimento”. Nesse processo, foi possível identificar que, das 47 universidades federais do Brasil que apresentam o curso de Pedagogia, a dimensão corporal está presente nos currículos de 18 delas, através de 27 disciplinas. Esses dados revelam o quanto a discussão sobre o corpo ainda não abrange grande parte das universidades brasileiras, visto que 29 delas não mencionam a temática “corpo” em suas disciplinas e ementas. A organização dos dados deu-se a partir da Técnica de Análise de Conteúdo, em que procedemos ao agrupamento das disciplinas de acordo com as unidades e semelhanças de registros, resultando em cinco categorias de análises: *Educação do corpo*, *Educação do corpo de modo indireto*; *O corpo nos jogos, na arte e no lúdico*; *O corpo como biológico e natural* e *O corpo na comunicação em Libras*. O referencial teórico para análise buscou recorrer a estudos, pesquisas, conceitos e concepções sobre educação, currículo e dimensão corporal numa perspectiva crítica e função social da educação fundamentadas especialmente em Sacristán (1998, 2005), Goodson (2012), Silva (1999, 2005), Sheibe (2007a, 2007b), Charlot (1986), Kramer (2007), Le Breton (2006, 2009), Sant’Anna (2011), Foucault (1986, 1993, 2012), Elias (2011), Goelner (2003), Santin (2005), Vigarello (2003), Silva (2004), Soares (1998, 2001, 2003, 2012), Mansanera e Silva (2000), Fraga (1999) e Louro (2000, 2008), Sayão (2002, 2005, 2008), Buss-Simão (2007, 2009). Os resultados da pesquisa possibilitaram evidenciar que a dimensão corporal ocupa um lugar de pouca visibilidade na formação inicial de Pedagogia. O corpo é privilegiado na concepção cultural, expressiva, de linguagem e movimento em apenas 10 disciplinas das 18 universidades federais brasileiras que apresentam discussões sobre o assunto, as demais discutem essa temática no conjunto de outros saberes. Outra evidência é que a temática “corpo”, numa perspectiva de expressividade, aparece nas disciplinas direcionadas para a docência na Educação Infantil, desaparecendo no currículo dos cursos de Pedagogia que indicam a formação específica para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação. Corpo. Pedagogia. Formação inicial. Currículos.

ABSTRACT

This research, Master's level, had the problem investigate what place and design of body size are privileged in the curriculum of Pedagogy. Aiming to achieve this problem, we set as a general objective to analyze, in the curricular bases of Pedagogy of federal universities in Brazil that place and design of body size are privileged in these curricula. Specific objectives we seek, in the curriculum of teaching courses in federal universities in Brazil, identifying the settings - whether and how the body size is present; draw a diagnosis of the themes of the body; analyze these disciplines considering its theoretical basis and guidelines for teaching practices and evidence that body's views are privileged. We used as research methodology the lifting of disciplines in the curriculum contained in Albuquerque Database (2013) and, after selection, were grouped into categories and analyzed by Laurence Bardin. To generate reports, they were used keywords whose topics favored the field of physical education, maintaining a semantic approach on the subject; so the words chosen were "body", "physical education" and "movement". In the process, it observed that, of the 47 federal universities in Brazil that present the Faculty of Education, the body size is present in the curriculum of 18 of them through 27 disciplines. These data reveal how the discussion on the body still does not cover most Brazilian universities, as 29 of them do not mention the theme "body" in their disciplines and menus. The organization of data occurred from the content analysis technique, in which we proceed to the grouping of disciplines according to the units and similarities records, resulting in five categories of analysis: Body Education, indirectly body Education; The body in games, art and playful; The body as a biological and natural and the body communication in Pounds. The theoretical framework for analysis sought recourse to studies, research, concepts and conceptions of education, curriculum and body size in a critical perspective and education of the social function based especially Sacristán (1998, 2005), Goodson (2012), Silva (1999, 2005), Sheibe (2007a, 2007b), Charlot (1986), Kramer (2007), Le Breton (2006, 2009), Sant'Anna (2011), Foucault (1986, 1993, 2012), Elias (2011), Goelner (2003), Santin (2005), Vigarello (2003), Silva (2004), Smith (1998, 2001, 2003, 2012), Mansanera and Silva (2000), Fraga (1999) and Blonde (2000, 2008), Sayão (2002, 2005, 2008), Buss-Simon (2007, 2009). The survey results made it possible to show that the body size occupies a place of poor visibility in the initial training of pedagogy. The body is privileged in the cultural set, expressive language and movement in 10 disciplines of 18 Brazilian federal universities that present discussions on the subject, the other discussing this issue in all other knowledge. Further evidence is that the theme "body", an expression of perspective, appears in the disciplines directed to teaching in kindergarten, disappearing into the curriculum of Pedagogy indicating specific training for Elementary School.

Keywords: Education. Body. Pedagogy. Initial training. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico na ANPED – GT 8.....	18
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico na ANPED – GT 12.....	18
Quadro 3 - Primeiro resultado do levantamento bibliográfico CAPES e IBICT	19
Quadro 4 - Levantamento bibliográfico CAPES e IBICT – trabalhos selecionados.....	21
Quadro 5 - Produções científicas agrupadas pela temática: análise dos currículos	22
Quadro 6 - Produções científicas agrupadas pela temática: qualidade da formação da pedagoga	24
Quadro 7 - Produções científicas agrupadas pela temática: concepção de corpo na formação da professora	26
Quadro 8 - Produções científicas agrupadas pela temática: teoria e prática na formação da professora	28
Quadro 9 - Relação das universidades federais por região.....	64
Quadro 10 - Relatório final das Universidades Federais do Brasil que apresentam disciplinas com o tema “corpo”	69
Quadro 11 - Categorização dos dados	72
Quadro 12 - Regiões das universidades federais totais e das que possuem cursos de Pedagogia	78
Quadro 13 - Disciplinas do curso de Pedagogia das universidades federais com o tema “corpo”, por região	79
Quadro 14 - Ementas das disciplinas da categoria Educação do corpo	86
Quadro 15 - Ementas das disciplinas da categoria Educação do corpo de modo indireto ...	95
Quadro 16 - Ementas das disciplinas da categoria O corpo nos jogos, na arte e no lúdico ..	99
Quadro 17 - Ementas das disciplinas da categoria O corpo como biológico e natural	106
Quadro 18 - Ementas das disciplinas da categoria Corpo na comunicação em LIBRAS ...	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Regiões das universidades federais que apresentam o tema “corpo” no currículo dos cursos de Pedagogia	78
Gráfico 2 - Fases em que aparecem as disciplinas com o tema “corpo” nos cursos de Pedagogia das universidades federais.....	82
Gráfico 3 – Horas-aula das disciplinas com o tema “corpo” dos cursos de Pedagogia das universidades federais.....	83
Gráfico 4 - Disciplinas com o tema “corpo” dividido por categorias dos cursos de Pedagogia das universidades federais	84

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

GT - Grupo de Trabalho

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação

MST - Movimento dos Sem Terra

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projetos Político-Pedagógicos

UCG - Universidade Católica de Goiás

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFJS - Universidade Federal de São João DelRei

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNIFAL - União de Faculdades de Alagoas

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 QUESTÕES QUE SUSCITARAM A PESQUISA.....	13
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	15
1.3 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE DIMENSÃO CORPORAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1983-2013).....	17
2 A EDUCAÇÃO, O CURRÍCULO E A DIMENSÃO CORPORAL	31
2.1 CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO	31
2.2 A PRESENÇA DO CORPO NA HISTÓRIA	44
2.3 A PRESENÇA DO CORPO NA EDUCAÇÃO.....	54
3 CAMINHOS PERCORRIDOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1 METODOLOGIA.....	62
4 A DIMENSÃO CORPORAL NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA.....	77
4.1 EDUCAÇÃO DO CORPO.....	85
4.2 EDUCAÇÃO DO CORPO DE MODO INDIRETO	95
4.3 O CORPO NOS JOGOS, NA ARTE E NO LÚDICO	98
4.4 O CORPO COMO BIOLÓGICO E NATURAL	105
4.5 O CORPO NA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	128
APÊNDICE A – Disciplinas selecionadas por categorias	129

1 INTRODUÇÃO

1.1 QUESTÕES QUE SUSCITARAM A PESQUISA

Iniciei minha vida profissional como professora de ginástica para mulheres em academias, posteriormente, passei a ser professora de dança para crianças e adolescentes em associações e clubes. Com os grupos de dança, participei de inúmeros eventos culturais com apresentações de jazz, danças urbanas e dança de salão. Além desses, coordenei e coreografei o corpo coreográfico de uma banda marcial, e lecionei aulas de expressão corporal para crianças e adolescentes da Educação Infantil ao Ensino Médio, em diversos colégios. Atualmente, minha atuação profissional envolve a docência no curso superior de Educação Física, aulas de ginástica para mulheres e de dança para crianças e adolescentes.

Foi ao longo da minha experiência profissional como docente da disciplina de Atividades Rítmicas e Ginástica, do curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado - da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), de Tubarão-SC, que convivi com estudantes de Pedagogia que cursam essas disciplinas como núcleo livre para completar a grade curricular na graduação. Esse núcleo livre complementa a carga horária dos cursos de graduação da UNISUL, com o objetivo de garantir a liberdade aos alunos para ampliarem os conhecimentos para a sua formação. São disciplinas eletivas, escolhidas pelo próprio aluno dentre as oferecidas em todos os cursos da universidade, sendo necessário, na escolha, respeitar os pré-requisitos exigidos. E, no decorrer das minhas aulas, percebi que as estudantes de Pedagogia apresentavam certa dificuldade para compreender e desenvolver com as crianças atividades corporais relacionadas às dimensões expressivas e de linguagem corporal. Tendo em conta essa dificuldade, sempre me indaguei se ela se dava pelo fato de os cursos de Pedagogia não ofertarem disciplinas suficientes com foco na dimensão corporal.

O corpo esteve e está fortemente presente nas minhas atividades profissionais, pois através dele é possível executar os movimentos da dança e se expressar ao mesmo tempo. Acredito que a dança contribua para a expressividade e consciência corporal e gestual, possibilitando que nos expressemos e nos comuniquemos de modo mais extrovertido; expor o corpo durante uma apresentação de dança faz com que tenhamos mais domínio corporal, e com isso passemos a ser mais confiantes em nossas expressões. Também as atividades gímnicas¹ proporcionam inúmeros benefícios ao corpo do praticante. Portanto, partindo da minha

¹ Gímnico: palavra usada para designar todo movimento relacionado à modalidade de ginástica e demais atividades com exercícios físicos, cuja finalidade é o aprimoramento do condicionamento físico.

experiência profissional, acredito que por meio do corpo é possível promover o desenvolvimento integral das pessoas.

Essa experiência e a compreensão da importância que o corpo tem na vida de cada um e no processo de construção do conhecimento me instigaram a refletir sobre o assunto e procurar saber se os cursos de Pedagogia estão dando suporte suficiente para as futuras professoras² compreenderem os diversos conhecimentos que envolvem a dimensão corporal, permitindo que compreendam, dialoguem e contribuam com a educação do corpo das crianças.

Consideramos que em todo o tempo escolar o corpo está presente, não somente no conjunto de técnicas corporais das aulas de Educação Física, mas também nos cuidados e controle com o corpo nos demais ambientes educacionais, num enfoque interdisciplinar de aprendizagem (VAZ, 2002). E são muitas as denominações que o corpo tem recebido ao ser objeto de estudos e escrutínio. No dicionário crítico da Educação Física, por exemplo, segundo Silva (2005), a concepção que predomina no âmbito da história da Filosofia Clássica é a de *corpo* como instrumento da alma. Outra denominação é a de *corporeidade*, que, na concepção de Santin (2005), também registrada no dicionário crítico da Educação Física, é uma ideia abstrata de corpo, significando que somos um ser corpóreo. Etimologicamente essa palavra é a tradução literal do termo latino *corporalitas*, que significa *corpus*, definida pelas ciências empíricas como um conjunto de propriedades físicas e químicas. Existe também o termo *corporalidade*, que, de acordo com o mesmo autor, significa a qualidade de ser corpo e matéria. No entanto, Santin (2005, p. 103) afirma “que as variantes – *corporeidade* e *corporalidade* – devem ser entendidas mais como uma questão gramatical do que de conteúdo semântico”.

Outras denominações também são utilizadas para expressar o corpo, como *expressão corporal*, que, conforme Schwengber (2005, p. 192), pertence à área da Educação Física “na qualidade de prática pedagógica, a qual possibilita aos corpos se apropriarem do direito da expressão”; e *linguagem corporal*, que, na concepção da mesma autora, utiliza o corpo como um meio material e simbólico para estabelecer comunicação com o mundo e outros indivíduos.

Entretanto, nesta pesquisa optamos por usar a expressão *dimensão corporal*, termo cunhado por Ana Márcia Silva, em sua tese de Doutorado (1999), na qual discorre sobre o corpo no mundo e tece reflexões sobre as expectativas de corpo na Modernidade. Adotamos essa denominação por compreender que talvez este seja o termo que melhor abrange o corpo em

² Referimo-nos às profissionais da Pedagogia no feminino porque são maioria na Educação Infantil. Fazemos essa opção considerando que também outras autoras, como Cerisara (2002) e Sayão (2002), o fazem; no entanto, não desconsideramos a presença masculina na formação inicial de Pedagogia.

todos os seus aspectos e em todas as suas dimensões, pois envolve: linguagem, conhecimento, aprendizagem, identidade, ética, estética, natureza e cultura. Desse modo, segundo Buss-Simão (2009, p. 263), através do termo *dimensão corporal* é “possível compreender mais amplamente essa preocupação com o corpo, compreendendo-o de uma forma menos parcial e dicotômica”.

Brustolin (2009), em seu estudo, lembra que a dimensão corporal também está presente nas instituições educativas com as práticas cotidianas da vida escolar através da interação professor(a) e aluno(a). Inicialmente, a referência dos conhecimentos adquiridos na escola eram baseados na palavra escrita, oral e dos números. Essa concepção ampliou-se nas últimas décadas, tomando os conhecimentos geográficos, físicos, fisiológicos, biológicos, corporais e artísticos como importantes à formação humana (BRASIL, 1998).

Compreender o corpo requer caminhar pelos conhecimentos da medicina à arte, da antropologia à moda. Como indica Sant’Anna (2011), a todo o momento surgem novas maneiras de conhecer o corpo.

Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-lo. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: na verdade, um corpo é sempre *biocultural*, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual (SANT’ANNA, 2011, p. 4, grifo do autor).

É importante conhecer a diversidade e a polissemia que conforma o corpo para assim traduzir, revelar e evidenciar formas precisas que por meio da educação atuem sobre o corpo. A relação entre a dimensão corporal e escolarização permite refletir sobre os métodos de ensino, organização das matérias, conformação e distribuição dos espaços e do tempo escolar. Por isso Oliveira (2006, p. 3, grifos do autor) relata a preocupação dos historiadores “[...]com a construção social do corpo *na, pela e para* a escola, e com as transformações que a escola tem experimentado *a partir* das diferentes formas pelas quais a corporalidade tem-se manifestado ao longo da história”.

1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Compreendendo esse processo multifatorial na construção do corpo e que este está presente o tempo todo nas práticas e instituições educativas, surge o **problema de pesquisa**: que lugar e concepção de dimensão corporal são privilegiados nos currículos dos cursos de Pedagogia?

Esse problema justifica-se diante da concepção de que todo ser humano é biológico e social e que toda a prática social exige um corpo, sendo importante, então, a compreensão deste como um objeto social e cultural sem negar o biológico. Assim, provavelmente, será possível encontrar meios que mais se aproximem e sejam adequados para desenvolver e compreender as práticas corporais em instituições educativas.

Consideramos que especialmente as crianças vivem o mundo corporalmente, sendo assim, faz-se premente que as pedagogas tenham compreensão sobre essa dimensão corporal, facilitando o planejamento, pois deve sempre envolver o corpo. Com base nessa concepção, é possível ampliar os aspectos corporais que, nos estudos de Freitas (2004) e Maturana (2001), vão além dos limites da anatomia e da fisiologia. O corpo reflete uma individualidade relacionada com as experiências sócio-históricas vividas por cada pessoa. Por isso, esta pesquisa procura evidenciar que ênfase o tema corpo está tendo nas disciplinas dos cursos de formação inicial em Pedagogia. É importante salientar que, ao pesquisar a problemática a respeito do tema proposto neste estudo, será possível contribuir para a ampliação de uma reflexão em relação aos diversos aspectos da dimensão corporal.

Com base no exposto, o **objetivo geral** desta pesquisa consiste em analisar, nas bases curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil, que lugar e concepção de dimensão corporal são privilegiados nos currículos dos cursos de Pedagogia.

E os **objetivos específicos** consistem em:

- identificar as configurações - se e como a dimensão corporal está presente - nos currículos dos cursos de Pedagogia nas universidades federais no Brasil;
- traçar um diagnóstico das temáticas do corpo presentes nas grades curriculares da formação inicial nos cursos de Pedagogia nas universidades federais no Brasil;
- analisar essas disciplinas na formação inicial considerando suas bases teóricas e orientações para as ações docentes;
- evidenciar que concepções de corpo são privilegiadas nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Importante destacar que optamos por pesquisar somente as universidades federais do Brasil, porque, usamos o banco de dados de Albuquerque (2013), no qual constam as grades curriculares das universidades das capitais com significativa representação política e econômica, distribuídas pelas cinco regiões do país. Preocupamo-nos em manter critérios semelhantes e precisos durante a escolha dos dados, assim, utilizamos para a geração dos

relatórios de busca as palavras-chave: “corpo”, “movimento” e “educação física”. Assim acreditamos manter homogeneidade dos dados a serem analisados, sendo esta uma das regras sugeridas por Bardin (2011) na Técnica de Análise de Conteúdos utilizada nesta pesquisa.

1.3 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE DIMENSÃO CORPORAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA NO BRASIL (2003-2013)

Neste subtítulo apresentaremos um panorama das pesquisas que se aproximam à temática, pois consideramos fundamental compreender e conhecer o que já foi pesquisado. Essa análise crítica do estado atual do conhecimento na área serviu para clarear a problematização do tema a ser investigado, pois, após a leitura, familiarizamo-nos melhor com as pesquisas já realizadas que se aproximam da temática deste estudo.

É necessária uma boa revisão de literatura para auxiliar o estudo, já que o objetivo dessa leitura é nortear o andamento da pesquisa, auxiliando na definição do problema e nas análises dos dados. Alves (1992, p. 2) explica que:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse.

A compreensão do mundo em que vivemos pode ser auxiliada pela pesquisa científica através da reflexão de inúmeras questões (MOROZ; GIANFALDONI, 2006). E, apesar de a pesquisa ser realizada no presente, o conhecimento produzido através dela necessita das experiências vivenciadas no passado. Por isso a importância de um levantamento da produção científica detalhada para embasar, fundamentar e nortear as bases teóricas cruzando e pluralizando todas as fontes cujas temáticas se aproximassem desta pesquisa.

Para um maior conhecimento e aproximação com a temática pesquisada, fizemos um levantamento da produção científica dos últimos 10 anos (2003-2013) nas bases da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), totalizando 16 trabalhos selecionados, sendo 8 da ANPED, 6 do IBICT e 2 da CAPES.

A metodologia utilizada na base da ANPED caracterizou-se pela procura de

trabalhos compatíveis com o tema desta pesquisa no (Grupo de Trabalho) GT 8, destinado à formação de professores, e no GT 12, que trata de currículo. Primeiramente, procuramos pelos títulos e, na sequência, líamos o resumo ou até mesmo o trabalho na íntegra para nos certificar sobre qual dos trabalhos deveria ser selecionado. Nesse processo, selecionamos 4 trabalhos do GT 8 e 4 do GT 12 que tinham real importância a esta pesquisa, conforme mostram os quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico na ANPED – GT 8

Base	ANPED	
Endereço	http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais	
GT	8 - Formação de Professores (de 2003 a 2013)	
Relação dos artigos selecionados		
Autor/es	Título	Ano
REGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ALMEIDA, Marta Maria Castanho	Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios	2004
CAMARGO, Arlete Maria Monte de	Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais	2006
CRUZ, Giseli Barreto da	O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais	2008
SOUZA, Valdinei Costa	Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente	2013

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico na ANPED – GT 12

(continua)

Base	ANPED	
Endereço	http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais	
GT	12 - Currículo (de 2003 a 2013)	
Relação dos artigos selecionados		
Autor/es	Título	Ano
CARVALHO, Rosa Malena	Corporificando novas possibilidades na formação professores	2004
NASCIMENTO, Débora Maria do; ANDRADE, Maria Edgleuma de	A reestruturação do currículo do curso de Pedagogia/UERN ³ /CAMEAM ⁴ : trajetória e debates	2007

³ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

⁴ Evento realizado em Pau dos Ferros/RN, promovido pelo curso de Educação Física da UERN – campus Pau dos Ferros.

(conclusão)

Base	ANPED	
Endereço	http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais	
GT	12 - Currículo (de 2003 a 2013)	
Relação dos artigos selecionados		
Autor/es	Título	Ano
FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da	A construção sócio-histórica do currículo de pedagogia na UFRJ ⁵ (1980/90): entre influências externas e internas	2009
PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha	Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia	2012

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

No momento em que pesquisávamos a base de dados da CAPES, esta encontrava-se em processo de atualização, permitindo que fossem visualizados apenas os trabalhos do ano de 2013 e 2014, por isso recorremos também ao banco de dados do IBICT. Nas duas bases de dados, tanto na CAPES quanto no IBICT, foram utilizadas várias combinações de descritores, como demonstra o quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Primeiro resultado do levantamento bibliográfico CAPES e IBICT (continua)

Descritores – CAPES	Resultado	Pré-selecionados
Corpo e Pedagogia	81	3
Corpo e Grade curricular pedagogia	Zero	Zero
Corpo e Currículo de pedagogia	Zero	Zero
Corporeidade e Pedagogia	17	Zero
Corpo e Formação inicial de pedagogia	7	Zero
Corporeidade e Grade curricular de pedagogia	Zero	Zero
Corporeidade e Currículo de pedagogia	Zero	Zero
Corporeidade e Formação inicial de pedagogia	1	Zero
Corporalidade e Pedagogia	Zero	Zero
Corporalidade e Currículo de pedagogia	Zero	Zero
Corporalidade e Grade curricular de pedagogia	Zero	Zero
Corporalidade e Formação inicial de pedagogia	Zero	Zero
Movimento e Pedagogia	161	3
Movimento e Currículo de pedagogia	24	Zero
Movimento e Grade curricular de pedagogia	1	Zero
Movimento e Formação inicial de pedagogia	15	1

⁵ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

(conclusão)

Descritores – CAPES	Resultado	Pré-selecionados
Linguagem corporal e Pedagogia	4	Zero
Linguagem corporal e Currículo de pedagogia	Zero	Zero
Linguagem corporal e Grade curricular de pedagogia	Zero	Zero
Linguagem corporal e Formação inicial	Zero	Zero
Descritores - IBICT	Resultado	Pré-selecionados
Corpo e Pedagogia	193	11
Corpo e Grade curricular pedagogia	1	Zero
Corpo e Currículo de pedagogia	16	2
Corporeidade e Pedagogia	24	3
Corpo e Formação inicial de pedagogia	1	Zero
Corporeidade e Grade curricular de pedagogia	Zero	Zero
Corporeidade e Currículo de pedagogia	Zero	Zero
Corporeidade e Formação inicial de pedagogia	1	Zero
Corporalidade e Pedagogia	1	Zero
Corporalidade e Currículo de pedagogia	Zero	Zero
Corporalidade e Grade curricular de pedagogia	Zero	Zero
Corporalidade e Formação inicial de pedagogia	Zero	Zero
Movimento e Grade curricular de pedagogia	5	Zero
Corpo, Movimento e Pedagogia	50	2
Movimento e Currículo pedagogia	43	3
Linguagem corporal e Grade curricular de pedagogia	31	1
Linguagem Corporal e Pedagogia	9	2
Linguagem corporal e Currículo pedagogia	1	Zero
Linguagem corporal e Grade curricular pedagogia	Zero	Zero
Movimento e Formação inicial pedagogia	31	1
TOTAL	718	32

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Durante o processo de levantamento, a leitura dos resumos foi feita atentamente no decorrer das aulas de uma disciplina do Mestrado, e, após várias análises, foi preciso ler algumas pesquisas na íntegra para só então realizar a escolha daquelas que realmente interessavam para este levantamento. Nessa primeira busca, que resultou em 718 trabalhos, verificamos que tanto o título quanto o resumo de muitos não atendiam à temática a qual nos propusemos a pesquisar, como, por exemplo, o trabalho de Jorge Dorfman Knijnik, publicado em 2002, gerado nessa primeira busca com os descritores *corpo, movimento e pedagogia*, cujo título do trabalho é: “Ser é ser percebido: uma radiografia da imagem corporal das atletas de handebol de alto nível no Brasil”, no qual não consta no título, nem no resumo, nenhum dos

descritores sugeridos nessa fase do levantamento, tampouco se refere à temática de nossa pesquisa.

Sendo assim, trabalhos como esse foram encontrados e descartados durante essa primeira fase do levantamento. Isso nos motivou a fazer uma segunda seleção, a partir da leitura na íntegra dos trabalhos que apresentavam, ou no título ou no resumo, o tema referente a esta pesquisa. Após essa leitura e várias discussões, vimos que algumas delas tratavam exclusivamente de temas sobre teatro, música, educação física, Movimento dos Sem Terra (MST), movimentos dos povos indígenas e formação continuada de professores na escola e não na formação inicial, como, por exemplo, a pesquisa de Isabela de Oliveira Graeff, publicada em 2011, com o título: “Corpos em cena (no teatro de animação): poética do movimento”.

Na fase final desse levantamento fizemos, entre as pesquisas pré-selecionadas, um cruzamento dos títulos levantados em cada descritor, e alguns trabalhos se repetiam em mais de um descritor, o que fez com que selecionássemos apenas uma vez o trabalho repetido. Por fim, conforme demonstrado no quadro 4, foram selecionados 8 trabalhos que, efetivamente, estão relacionados com o tema desta pesquisa.

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico CAPES e IBICT – trabalhos selecionados (continua)

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – IBICT		
Relação dos artigos selecionados		
Autor/es	Título	Ano
SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo	Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de pedagogia e psicologia	2010
BRUSTOLIN, Gisela Maria	Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia	2009
CANAN, Silvia Regina	Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente	2009
GARANHANI, Marynelma Camargo	Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança	2004
FIRMINO, Luciano Julio	O currículo do Curso de Pedagogia em Movimento: Como se formam pedagogos na UCG ⁶ ?	2005
MOREIRA, Adriana Longoni	As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS ⁷ /Porto Alegre-RS	2009

⁶ Universidade Católica de Goiás.

⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

(conclusão)

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – CAPES		
Autor/es	Título	Ano
BERWANGER, Fabiola	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia em Curitiba-Paraná	2011
COSTA, Leticia Jensen de Oliveira	Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares	2012

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Para melhor expor os trabalhos selecionados e facilitar a leitura, as pesquisas foram agrupadas por temáticas semelhantes. Uma das temáticas que mais se evidenciaram foi a **análise dos currículos**, totalizando 5 trabalhos, seguida da temática **qualidade de formação da pedagoga**⁸, contabilizando também 5 trabalhos. Sobre a **concepção do corpo na formação da professora**, a temática que mais se aproxima com o objetivo geral desta pesquisa foi evidenciada em 4 trabalhos. Já a discussão sobre as concepções de **teoria e prática na formação da professora**, aparece em 3 dos trabalhos levantados. Esse agrupamento pode ser observado nos quadros 5, 6, 7 e 8a seguir.

Quadro 5 - Produções científicas agrupadas pela temática: **análise dos currículos**

ANÁLISE DOS CURRÍCULOS			
Banco	Autor	Título	Ano
ANPED	CAMARGO, Arlete Maria Monte de	Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais	2006
ANPED	CRUZ, Giseli Barreto da	O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais	2008
ANPED	FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da	A construção sócio-histórica do currículo de pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas	2009
IBICT	CANAN, Silvia Regina	Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente	2009
IBICT	MOREIRA, Adriana Longoni	As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre-RS	2009

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

⁸ Para a denominação das categorias, optamos pela definição no feminino considerando que as alunas e futuras professoras são, na grande maioria, mulheres, mesmo que em algumas pesquisas analisadas os autores utilizem os termos no masculino.

O currículo é um dos temas centrais das reformas educativas, tendo em vista que podemos considerar que a definição dele acaba por travar lutas decisivas pela hegemonia de certos ideais e valores referentes ao significado dada a formação inicial. E é nesse contexto que os estudos de Camargo (2006), Cruz (2008), Fonseca (2009), Canan (2009) e Moreira (2009) se incluem, focados na **análise dos currículos**, com o objetivo de analisar as novas concepções curriculares, seus conteúdos e o contexto dessas mudanças. Dessas pesquisas agrupadas nessa temática, 3 são artigos da ANPED e 2 são dissertações do IBICT. Essas pesquisas foram realizadas através da análise de currículos, discursos veiculados em textos oficiais, textos acadêmicos e entrevistas semiestruturadas com pedagogas, professores dos cursos de Pedagogia e alunos.

A partir de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das políticas curriculares, privilegiando mudanças nas concepções curriculares nos cursos de formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior. Os Institutos Superiores de Educação e de cursos emergenciais passaram a ser regulamentados com o objetivo de qualificar os professores que já vinham atuando nas redes de ensino, e houve uma elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.

As mudanças importantes promovidas pela nova LDB incluem, como etapas da educação básica, a Educação Infantil e o Ensino Médio em todas as redes de ensino, e destacam a importância das competências a serem instituídas na educação básica, através de um currículo novo com conteúdos multi e interdisciplinares, possibilitando aos alunos a capacidade de constituir competências necessárias diante das diversas situações da vida. Nesse sentido, a escola passa a ser maleável, autônoma e descentralizada, cujo foco recai na avaliação de resultados.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Porém, alguns pontos são relevantes no que diz respeito a essa nova lei, como a mudança para todas as licenciaturas como plenas; a obrigatoriedade do ensino superior para a

formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o reconhecimento da necessidade de manter a modalidade normal oferecida no Ensino Médio, enquadrando-se na realidade educacional do país.

Quadro 6 - Produções científicas agrupadas pela temática: **qualidade da formação da pedagoga**

QUALIDADE DA FORMAÇÃO DA PEDAGOGA			
Banco	Autor	Título	Ano
ANPED	SOUZA, Valdinei Costa	Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente	2013
ANPED	NASCIMENTO, Débora Maria do; ANDRADE, Maria Edgleuma de	A reestruturação do currículo do curso de pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates	2007
ANPED	PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha	Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de Pedagogia	2012
CAPES	COSTA, Letícia Jensen de Oliveira	Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares	2012

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Estudos sobre a **qualidade da formação da pedagoga**, com preocupação nas necessidades formativas e saberes necessários dos profissionais da educação na atualidade, são o foco das pesquisas de Rego e Almeida (2004), Nascimento e Andrade (2007), Pugas e Ramos (2012), Costa (2012) e Souza (2013).

Essas pesquisas, por estarem preocupadas com a qualidade na formação dos profissionais docentes, procuraram explorar o processo de legitimação dos saberes considerados válidos para a formação das futuras professoras. As discussões sobre esse assunto se basearam na dicotomia entre o curso Normal Superior, exclusivo da formação de docente para os anos iniciais da Educação Infantil e Fundamental, com o curso de Pedagogia que formava profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

A metodologia utilizada nesses estudos foram análises e discussões em torno de documentos, participações em congressos, elaboração de questionários, tabulação e análise de dados. Os resultados apontam para uma política de formação dos profissionais da educação a partir de efetivações de Projetos Político-Pedagógicos(PPP) amplos, numa articulação com os demais sistemas de ensino e as diversas práticas pedagógicas.

Os autores dos trabalhos analisados afirmam que o curso de Pedagogia tem

características específicas de seu tempo, modificando-se em cada momento histórico, pois as formas de ensinar e aprender, influenciadas pelas novas concepções das escolas, também estão em sintonia com as diversas fases da história da educação. E as especificidades nos processos de formação enfocam os saberes dos docentes, as competências para o exercício da profissão e a ação dos futuros professores para o exercício da profissão.

Diante do exposto, essas pesquisas apontam estudos teóricos em torno das categorias currículo e formação docente, pedagogia e docência, para uma redefinição do perfil do profissional do referente curso. Essa discussão sobre o perfil do profissional de Pedagogia baseia-se na definição sobre quais saberes são realmente necessários para a formação dos profissionais da educação. É importante que a formação inicial seja sólida, tanto no campo da educação quanto nas ciências pedagógicas e práticas sociais, para que o profissional formado tenha domínio dos princípios teóricos e práticos para desempenhar bem sua função.

Também citam estudos que definem a construção dos saberes disciplinares do professor das séries iniciais como um enfrentamento de desafios epistemológicos, dada a característica generalista da formação do pedagogo que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) têm suscitado a partir da homologação das novas DCN para os cursos de Pedagogia.

A formação dos futuros profissionais da educação tem sido amplamente debatida por pesquisadores, pois, em sintonia com as diversas fases da história da educação brasileira, há mudanças estruturais e nas relações educativas. Por isso a necessidade de investigar as necessidades formativas dos cursos de Pedagogia. Vale lembrar que um dos estudos desse levantamento analisou o conteúdo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para aferir a qualidade da formação da pedagoga dentro da perspectiva de docência. O resultado dessa pesquisa mostra que não houve nenhuma pergunta sobre a temática “corpo” nas provas de 2005, 2008 e 2011. Importante essa constatação, visto que na organização curricular dos cursos de Pedagogia, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consta a “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças” (BRASIL, 1996). Costa (2012) afirma que a linguagem corporal se inclui nesse PCN, que, portanto, refere-se também à dimensão corporal e, mesmo assim, nenhuma pergunta foi feita nas provas do ENADE.

Para redefinir o perfil dos profissionais e contribuir com os processos de reestruturação curricular dos PPP dos cursos de Pedagogia, as pesquisas lidas até aqui indicam que é necessário identificar as dificuldades e os desafios presentes na formação das futuras professoras. Essa análise possibilita um redimensionamento e efetivas transformações das ações

docentes, seja no conhecimento do aluno, dos conteúdos e metodologias ou do conhecimento em áreas específicas.

Outro ponto, evidenciado nos trabalhos analisados, indica que os cursos de Pedagogia precisam atender às necessidades formativas dos profissionais da educação na atualidade. Eles precisam estar preparados para estabelecer uma troca dialógica entre os saberes dos alunos e os saberes do professor, sem ficar restrito somente ao discurso. Também adequar conteúdos para cada faixa etária e planejar ações para mediar e trabalhar as dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos. Essas futuras professoras devem trabalhar as metodologias das suas aulas de forma articulada e bem delimitada e apresentar compreensão acerca dos conhecimentos da área de forma interdisciplinar.

Quadro 7 - Produções científicas agrupadas pela temática: **concepção de corpo na formação da professora**

CONCEPÇÃO DE CORPO NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA			
Banco	Autor	Título	Ano
ANPED	CARVALHO, Rosa Malena	Corporificando novas possibilidades na formação de professores	2004
IBICT	SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo	Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de pedagogia e psicologia	2010
IBICT	BRUSTOLIN, Gisela Maria	Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia	2009
CAPEF	BERWANGER, Fabiola	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia em Curitiba-Paraná	2011

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Nessa categoria foram agrupados os trabalhos que trataram da **concepção de corpo na formação da professora**, entre eles os estudos de Carvalho (2004), Siqueira (2010), Brustolin (2009) e Berwanger (2011), que interpretam e analisam a compreensão da corporeidade em estudantes do curso de Pedagogia, inicialmente pensado no meio escolar brasileiro através da Educação Física, influenciada pelos médicos e intelectuais que vislumbraram um método capaz de garantir saúde e educação ao mesmo tempo.

Porém, é preciso interpretar outras formas de perceber, compreender e expressar o corpo, dirigindo esforços para a complexa relação que o corpo estabelece com a cultura, aética, a política e a instituição escolar. E a importância da temática corporeidade está presente na atualidade, pois o corpo expressa as necessidades humanas e concentra tantos interesses sociais, como políticos e econômicos. Os estudos de Carvalho (2004) e Siqueira (2010) buscam

compreender a concepção de corpo na formação das professoras para melhor compreensão das múltiplas formas de manifestação da nossa cultura corporal, facilitando, assim, a comunicação e a interação da profissional nas relações educativas. Defendem a importância dessa temática por ser o corpo que expressa as necessidades humanas e convergindo para ele tanto interesses sociais como políticos e econômicos. As duas pesquisas tiveram caráter quanti-qualitativo, envolvendo a abordagem dialética para interpretar a percepção do próprio corpo, do corpo do outro e suas relações sociais. Essas pesquisas concluíram que houve mudanças na compreensão da corporeidade nos cursos de Pedagogia, entretanto, na concepção dos autores, tais mudanças não são suficientes para a educação no processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana enquanto sujeito da transformação social, estando a compreensão do corpo distante das práxis do cotidiano dos alunos.

Já no estudo de Brustolin (2009), o objetivo não se deteve somente na compreensão do corpo, mas também sob quais aspectos a educação do corpo é encontrada nos currículos dos cursos de Pedagogia e a influência desse saber na vida profissional das futuras professoras. Brustolin percebeu que há uma forte relação do corpo com atividades voltadas para a higiene pessoal, e pouco uso para a comunicação e a utilização do corpo como um meio das relações educativas. A organização das atividades pedagógicas relacionadas com o corpo pode ser também através das linguagens, projetos e jogos, incorporando conteúdos de várias áreas.

Também, a partir dos resultados do estudo de Berwanger (2011) sobre como são tratados os saberes do movimento do corpo nos cursos de Pedagogia de Curitiba – Paraná, foi possível constatar que essas futuras profissionais recebem conhecimentos diversificados quanto ao movimento do corpo através de disciplinas com enfoques diferenciados; objetivos variados com metodologias de ensino que não relevam concepções prévias e organização das disciplinas sem orientações específicas acerca das práticas pedagógicas. Isso demonstra que as futuras profissionais da educação devem estar atentas em relação à sua prática, quando formadas, por meio de análise, avaliação e reorientação constantes de suas ações como docentes.

Partindo do princípio de que as instituições educativas são espaços que propiciam o processo de construção das relações educativas com acesso ao conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade, e que as crianças possuem comunicações diversas e por isso têm maneiras variadas de aprender, é necessário que as futuras professoras tenham um currículo com conhecimentos variados em sua formação. Assim poderão contribuir na efetivação de um trabalho pedagógico mais comprometido com a intencionalidade educativa, trazendo para a vivência das crianças aspectos da vida contemporânea.

Muitos são os fatores que interferem e determinam as ações dos indivíduos, como as relações sociais, as diferentes manifestações de cultura, a religião e a escola. Isso tudo incide diretamente no corpo, na postura, nas condutas, hábitos e na educação dos indivíduos.

Quadro 8 - Produções científicas agrupadas pela temática: **teoria e prática na formação da professora**

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA			
Banco	Autor	Título	Ano
IBICT	GARANHANI, Marynelma Camargo	Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança	2004
IBICT	FIRMINO, Luciano Julio	O currículo do Curso de Pedagogia em Movimento: Como se formam pedagogos na UCG?	2005
ANPED	REGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ALMEIDA Marta Maria Castanho	Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios	2004

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Nessa categoria agrupamos os trabalhos que tematizaram centralmente estudos sobre a **teoria e prática na formação da professora**, entre eles: Garanhani (2004) e Firmino (2005). Essas pesquisas analisaram e identificaram em seus estudos que professoras de uma escola do Paraná e alunas do curso de Pedagogia de uma universidade de Goiás demonstram dificuldades na sistematização do trabalho pedagógico do movimento corporal infantil. As duas pesquisas foram realizadas através da observação de práticas pedagógicas, entrevistas semiestruturadas coletivas e em grupo focal, análise de documentos e fotografia. Foram detectados conflitos e contradições no que concerne à tentativa de ampliação dos estudantes de Pedagogia para além da prática educativa escolar, embora os propósitos do curso objetivem formação com eixos disciplinares e curriculares integrados para esse fim.

O estudo de Rego e Almeida (2004) fez essa análise através da pesquisa realizada com professoras da Educação Infantil numa prática de formação continuada. Esse estudo identificou uma dicotomia entre a teoria e a prática das profissionais da educação, em que as bases da competência abrangem a complexidade da vida contemporânea na perspectiva da educação e na formação da professora. As autoras definem que a evolução do mundo faz com que as professoras se preocupem não somente em aprender o que ensinar, mas também como ensinar, equilibrando a competência pedagógica com a competência na disciplina ensinada. Por conta disso, as futuras professoras devem ter a consciência de que a sua formação não se esgota

na graduação, que é um processo contínuo em sintonia com as exigências advindas do progresso científico e tecnológico das transformações e da vida cultural. Rego e Almeida(2004) destacam, ainda, que a formação das futuras professoras deve focar os saberes dos docentes, as competências para o exercício da profissão, a profissionalização do educador e a sua ação no ensino dos conteúdos.

Por fim, todo esse levantamento nos permitiu ter uma melhor compreensão do tema desta pesquisa, além de indicar um panorama crítico do estado atual do conhecimento sobre o tema que estamos investigando. Também as leituras das pesquisas selecionadas nos possibilitaram um encaminhamento adequado quanto à definição do problema, além de servir de embasamento tanto para as análises dos dados, quanto para o diálogo das análises. Assim, no entender de Alves (1992), esse procedimento ajuda a definir melhor o objeto de estudo, além de selecionar teorias, procedimentos e instrumentos mais adequados à pesquisa que estamos fazendo; por esse motivo, a busca e análise da produção é tão importante e produtiva.

Com relação à organização da escrita do presente trabalho, este estudo foi dividido em capítulos, sendo o primeiro capítulo – *Introdução* – destinado a explicar as questões que suscitaram esta pesquisa, dando origem ao problema. Constam também neste capítulo os objetivos da investigação e um panorama das pesquisas de 2003 a 2013 sobre a dimensão corporal e formação inicial de Pedagogia que nos auxiliou num melhor entendimento sobre o tema proposto nesta pesquisa.

No segundo capítulo – *A educação, o currículo e a dimensão corporal* – apresentamos, de forma sucinta, as principais concepções de currículo, uma discussão histórica e conceitual em torno da dimensão corporal, além das concepções de corpo presentes na educação.

No terceiro capítulo – *Os caminhos percorridos e os procedimentos metodológicos*–descrevemos a metodologia da pesquisa e as técnicas de investigação utilizadas para alcançar os objetivos desta pesquisa e o processo de categorização das ementas das disciplinas que se referem à dimensão corporal encontradas nos currículos dos cursos de Pedagogia.

No quarto e último capítulo – *Panorama dos currículos de Pedagogia das universidades federais do Brasil* – analisamos os currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais do Brasil, procurando identificar as configurações – se e como a dimensão corporal está presente; traçar um diagnóstico das temáticas do corpo; analisar essas disciplinas considerando suas bases teóricas e orientações para as ações docentes e evidenciar que concepções de corpo são privilegiadas.

Finalizamos com as considerações finais, em que elucidamos, de forma resumida, todo o processo da realização desta pesquisa a fim de alcançar os objetivos propostos.

2 A EDUCAÇÃO, O CURRÍCULO E A DIMENSÃO CORPORAL

2.1 CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO

Considerando que nesta pesquisa objetivamos analisar os currículos dos cursos de Pedagogia, portanto, com a finalidade de aprofundar nossos conhecimentos e fundamentar nossas análises, achamos necessário fazer algumas reflexões sobre o tema *currículo*, partindo do entendimento de que este é definido com base nos componentes didáticos, políticos, administrativos e econômicos. Sacristán (1998) diz que esses componentes geram muitos pressupostos e teorias parciais influenciadas por crenças, valores e culturas, resultando em diversas teorias sobre o currículo. Logo, é possível afirmar que este seja uma construção cultural responsável por organizar uma série de práticas educativas.

São diversas as definições, os significados e as perspectivas que o currículo pode apresentar, e Sacristán (1998) sugere analisá-lo a partir das cinco funções inerentes a ele, sendo a primeira delas a função social, que serve de ponte entre a sociedade e o(a) graduando(a); o plano educacional baseado em diferentes aspectos e experiências; a expressão formal e material através da apresentação de seus diversos conteúdos e orientações; o campo prático em que podemos analisar os processos instrutivos e a realidade prática dos conteúdos; e a atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre os vários temas determinantes do currículo.

É possível definir o currículo como um instrumento socializador do conhecimento e um elemento importante, que elabora modos de compreensão das práticas pedagógicas, relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. Sacristán (1998) também chama atenção para a existência de componentes pedagógicos, políticos, produtivos de materiais e práticas administrativas que fazem parte do currículo e priorizam a inovação pedagógica e uma melhora na qualidade de ensino.

Nesse sentido, entendemos que o currículo possui fins sociais e culturais, com funções e formas segundo as tradições de cada sistema e nível educativo, orientação filosófica, social e pedagógica. Na concepção de Goodson (2012), o currículo permite explicar o papel que as profissões desempenham na construção social do conhecimento. E por serem práxis e não um objeto estático, o autor pensa a educação como um meio de aprendizagens das diversas habilidades necessárias à profissão para a qual os docentes estão se preparando. Sacristán (1998) esclarece que existe um diálogo entre o currículo e os elementos técnicos do conhecimento, sobre como são realizados e processados entre os professores e os alunos. Nesse processo dinâmico e dialético, entendemos que o currículo se encontra num campo político-

pedagógico em que é possível construir e reconstruir saberes através das diversas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade.

Os processos sociais e culturais, inerentes ao ser humano, são determinados historicamente, e a Pedagogia trata das diversas formas de organização social da existência humana, com ações sistematizadas, organizadas e determinadas a cumprir funções sociais da hegemonia cultural de cada época.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam os currículos, na seleção de componentes dos mesmos, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar (SACRISTÁN, 1998, p.17).

Outro aspecto importante no currículo é que este deve atender às necessidades dos professores através de um conjunto de disciplinas e experiências planejadas sob a orientação de determinada instituição. As diferentes disciplinas são o resumo do saber culto e elaborado contido nos conteúdos dos currículos, mas há uma preocupação para que estes sejam integrados e inter-relacionados. Para Sacristán (1998), isso exige uma aproximação das matérias de estudos às aplicações sociais possíveis do conhecimento, em que o importante do currículo é a experiência adquirida através das incitações de situações problemáticas e vivências que culminam na recriação da cultura e na reformulação dos saberes. E as experiências vividas ao longo da vida acadêmica podem ser influenciadas pelas condições ambientais, pois “o currículo é fonte de experiências, mas estas dependem das condições nas quais se realizam” (SACRISTÁN, 1998, p.43).

Entretanto, essas experiências fazem parte de uma complexidade de realidades que produzem o que Sacristán (1998) chama de “currículo oculto” e resultam em efeitos, algumas vezes desejados, em relação ao projeto educativo, outras vezes contrários a esse projeto. O currículo passa a ser, então, um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem despertar nos docentes experiências apropriadas para desenvolver sua função profissional com habilidades adequadas. Além disso, é importante que o currículo habilite os professores para que estes possam instigar a capacidade reflexiva dos alunos.

Outro aspecto a ser mencionado é que o currículo deve apresentar um constante diálogo com a realidade e deve ser discutido levando em conta as características sociais, culturais e históricas. Importante também destacar que a compreensão da prática educacional está condicionada à política e aos mecanismos administrativos que interferem na

definição do currículo dentro do sistema educativo, pois ele:

[...] estabelece ou condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que intervêm num determinado momento histórico, ela é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular (SACRISTÁN, 1998, p.109).

Com essa afirmação, o autor corrobora a ideia de que o currículo é o reflexo dos interesses concretos do sistema educativo que educa e socializa através dos conteúdos e das práticas realizadas nas aulas, ou seja, um mecanismo utilizado para distribuir o conhecimento. Assim, a construção de um currículo não acontece sem que antes se conheçam as condições reais do seu desenvolvimento, das condições estruturais, organizativas, políticas e administrativas. Segundo este autor, “o currículo modela-se dentro de um sistema concreto, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba de lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 1998, p.21).

Portanto, o currículo é a expressão de inúmeras determinações políticas para a prática educacional, é um campo de interações e intercâmbios entre os saberes de professores e docentes. Podemos argumentar ainda que o currículo não faz parte apenas de uma prática pedagógica de ensino, mas também como uma ação política e administrativa que supervisiona, avalia e produz meios de criação intelectual. As ações pedagógicas, por evoluírem historicamente e sofrerem mudanças políticas, sociais e educativas, geram novas práticas relacionadas com o currículo. Desse modo, “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se convertem em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas” (SACRISTÁN, 1998, p. 28).

As práticas pedagógicas são multicontextualizadas, ou seja, estão inseridas em vários contextos resultantes de tradições, valores e crenças, e servem para desenvolver os currículos. Então, se os cursos de graduação de Pedagogia possuem currículos multicontextualizados, o conhecimento sobre a dimensão corporal também deve fazer parte das suas disciplinas, já que o corpo está diretamente inserido nas tradições, valores e crenças. Gilberto Benetti, secretário executivo do Conselho Nacional de Educação (CNE) e membro da Câmara de Educação Superior, deixou claro que o curso de Pedagogia tem autonomia para organizar os seus currículos quando, em dezembro de 2005, divulgou, juntamente com a Comissão Bicameral, o parecer com a aprovação das DCN para o curso de Pedagogia e formação de professores ao dizer que, “como resolução e pontos norteadores, este documento não é uma camisa-de-força. Ele deixa espaço para as escolas ter em seu perfil e

delineia uma espinha dorsal sobre os cursos de pedagogia”.⁹ Tanto que também Sacristán aponta que:

O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar (SACRISTÁN, 1998, p.30).

A construção de um currículo advém de questões de poder, pois é preciso selecionar os conhecimentos que devem fazer parte dele para alcançar os objetivos previamente definidos. Como elucida Silva (2004, p. 16), “selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”, portanto, é o tencionamento de diversos interesses que determinam a importância de incluir estes ou aqueles conhecimentos que irão compor o currículo. E este pode ser definido como “um espaço de poder. Pois o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais” (SILVA, 2004, p. 147).

Então, se os cursos de graduação em Pedagogia têm autonomia para definir seus currículos conforme suas necessidades, é importante também que tenham bem definidos quais são os conhecimentos que devem ser selecionados e incluí-los em seus currículos. E qual será a abertura que os cursos de Pedagogia das universidades federais do Brasil estão dando para disciplinas com tema que envolve a dimensão corporal, já que os processos educativos pelos quais as crianças se apropriam dos conhecimentos também envolvem essa dimensão?

A sistematização do currículo segue formas e regulações determinadas pela distribuição dos conhecimentos dentro do sistema de ensino. Silva (2004) enfatiza que o principal fundamento para a formulação de um currículo baseia-se na definição de qual conhecimento é considerado importante ou essencial para ser ensinado e, por esse motivo, fazer parte do currículo. Portanto, o currículo é o resultado de uma seleção mais precisa e restrita de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Porém, além de conhecimento, Silva (2004) evidencia o fato de o currículo também estar fundamentalmente envolvido naquilo que somos e nos tornamos, visto que o corpo reflete uma individualidade relacionada com experiências sociais, culturais e históricas vividas ao longo da vida. Por isso nos interessa investigar qual ênfase o tema “corpo” está tendo nas disciplinas dos cursos de formação inicial em Pedagogia, bem como se os cursos de Pedagogia das universidades federais do Brasil estão

⁹ Informação obtida no site: <www.mec.gov.br>.

valorizando os diversos contextos dos saberes do corpo como dimensão expressiva e como linguagem.

Uma vez que toda a sistematização do currículo utiliza os meios didáticos para vigiar e determinar o cumprimento dos objetivos e das aprendizagens consideradas mínimas no processo pedagógico, a prescrição das diretrizes curriculares de um sistema educativo, de acordo com Silva (2004), transcorre por um projeto baseado na cultura comum para os membros de um determinado curso educacional e nas necessidades profissionais dos docentes. Dessa forma, fazem parte dessas diretrizes os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas necessárias para desenvolver os conhecimentos necessários à profissão para a qual o docente está se preparando. Para Silva (2004, p.14), o currículo pode “recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”, e a definição dos conteúdos do currículo se diferencia pela diferente ênfase dada a esses elementos.

O currículo intervém e regula os aspectos de conteúdos, códigos e práticas de ensino, influenciado por aspectos políticos e culturais. Ele fornece orientações metodológicas; agrupa ou separa saberes; decide em que momento um conhecimento é pertinente dentro do processo de ensino; proporciona sequências de conteúdos; regula o processo de ensino; ordena o tempo necessário para uma aprendizagem; determina o que é obrigatório e o que é optativo; intervém na dotação de materiais considerados necessários ou não ao aprendizado; ordena espaços, mobiliário, funcionamento, atividades intermediárias para o desenvolvimento curricular e regula os métodos avaliativos.

O currículo fornece orientações metodológicas para todo o funcionamento da formação, desde técnicas de avaliação até regulação, orientação e ordenação dos processos de ensino e aprendizagem aos docentes. Além de determinar conteúdos e aprendizagens consideradas mínimas, “essa ordenação, que pode manifestar-se com distintos graus de concretização na prescrição, se apresenta também como facilitadora e orientadora do professorado” (SACRISTÁN, 1998, p. 113). Os currículos não devem limitar-se às especializações de tópicos de conteúdo, mas conter um plano educativo completo; nem tampouco ser entendidos como um tratado pedagógico, mas como um guia didático.

O curso de Pedagogia atualmente deve preparar seus docentes para um mercado de trabalho mais diversificado, pois as funções variam desde atuar como professor em sala até orientação educacional, coordenação, supervisão e direção pedagógica. Esse curso deve favorecer habilidades para que o futuro profissional seja capaz de atuar no mercado de trabalho no sentido de despertar uma reflexão conjunta sobre a própria prática educacional e a construção

coletiva de saberes, além de se posicionar crítica e conscientemente diante dos desafios contemporâneos da educação. É importante que o currículo do curso de Pedagogia contenha uma sólida fundamentação teórica bem contextualizada em todas as formas dos processos educativos, com estruturas inovadoras e integradas entre teoria e prática.

A Resolução CNE/CP¹⁰ nº 1, de 15 de maio de 2006, define que o curso de Pedagogia deve estar dividido em 8 fases letivas, com disciplinas obrigatórias e optativas. Este destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento de competências na área de serviços da educação profissional; apoio escolar através de atividades de organização e gestão educacionais e produção do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Essa nova proposta curricular ampliou a formação do pedagogo, proporcionando habilidades “integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (BRASIL, 2006a, p. 6).

Assim, diferentemente do formato anterior dos cursos orientados para habilitações específicas, em que o curso de Pedagogia era organizado por habilitações, havendo uma formação geral e básica nos primeiros semestres e uma habilitação - para atuar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental - concentrada nos dois últimos semestres do curso, atualmente o eixo central dos currículos é a docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulada à formação para a gestão e a pesquisa durante todo o curso.

A Educação Infantil no Brasil, segundo a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), atende crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, tanto no aspecto físico quanto psicológico, intelectual e social, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso e com ou sem necessidades especiais. Portanto, com base nas DCN (BRASIL, 2009a)¹¹, as professoras e demais profissionais envolvidos na educação dessas crianças devem valorizar igualmente diversas atividades, como alimentação, leitura de histórias, desenho, música, higiene pessoal, jogos coletivos, brincadeiras, descanso, e outras que compõem o cotidiano das instituições educativas.

Já o Ensino Fundamental, atende crianças a partir dos 6 anos de idade completos até 31 de março no ano de matrícula e a LDB e as DCN determinam que seja obrigatório e com

¹⁰ Conselho Pleno.

¹¹ Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>.

duração de 9 anos, organizado em duas fases, na qual a primeira acontece nos 5 anos iniciais e a segunda, nos 4 anos finais. Conforme o art. 24 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF), os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ampliam-se gradativamente no decorrer do processo educativo. Nessa fase escolar, as DCNEF definem ser necessário que se desenvolva o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Também “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, como dispõe o art. 24, inciso III das DCNEF (BRASIL, 2009c).

Considerando que o curso de Pedagogia habilita as professoras para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, torna-se importante enfatizar que os sujeitos das ações educativas serão crianças de 0 a 10 anos. De acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). E desde a promulgação da Constituição de 1988 no Brasil, a criança é considerada um sujeito social e histórico inserido na sociedade com uma determinada cultura. Na concepção de Kramer (2007), as crianças são constituídas de culturas diferentes e possuem variadas histórias, saberes e jeitos singulares que caracterizam formas diversas de viver a infância. A autora ressalta que “a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um” (KRAMER, 2007, p.13). É peculiar da infância a facilidade de imaginação, de fantasia e criação que ela tem através da brincadeira, concebida por Kramer (2007, p.15) como “experiência de cultura [...] que produzem cultura e são nela produzidas”. Por conta disso, a autora enfatiza que profissionais da educação devem levar em conta a importância de compreender as crianças e ver o mundo sob o seu ponto de vista e a partir das suas experiências sociais e culturais.

Kramer (2007) destaca ainda que os aspectos culturais e sociais adquirem importância no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pois através das relações sociais e culturais as crianças agem ativamente no processo de socialização. Segundo a autora, as crianças são valorizadas na sociedade conforme a evolução histórica e as estruturas econômicas e sociais que estiverem em vigor. A autora esclarece, ainda, que a educação é uma prática social que deve incluir tanto o conhecimento científico como a arte e as relações da vida cotidiana, e que infelizmente a “Educação Infantil e o Ensino

Fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação” (KRAMER, 2007, p. 19).

Nessa mesma direção, Albuquerque (2013, p. 74) chama a atenção para a necessidade de considerar a criança em toda a sua amplitude, e lembra que a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental se complementam, já que, para a autora, “ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”. A mesma autora enfatiza ainda que nos últimos anos há uma intensificação dos estudos, no âmbito das ciências humanas e sociais, sobre a constituição histórica, social e cultural das crianças e de sua infância e isso acarreta no desenvolvimento de condutas sob novas bases epistemológicas, além da legitimidade da criança como ser histórico e social de direito integral e portador de características singulares.

Preocupada em conhecer os fundamentos que balizam os cursos de Pedagogia para a formação de professores de Educação Infantil no Brasil, Kiehn (2007) buscou identificar o lugar ocupado pelas discussões sobre a infância nos currículos dos cursos de Pedagogia com formação de professores para crianças de 0 a 6 anos. Em sua pesquisa, a autora evidenciou pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade do trabalho na Educação Infantil, bem como poucas discussões que embasem concepções de criança e infância, nos currículos analisados, em comparação com os demais conjuntos disciplinares. No entanto, na continuidade da pesquisa anterior realizada durante o momento em que aconteciam as discussões no país sobre as novas diretrizes para o curso de Pedagogia e suas redefinições formativas, Albuquerque (2013, p. 105) ressaltou os elementos que passaram a constituir os currículos dos cursos de Pedagogia no âmbito das universidades federais, e reconhece que:

[...] a inserção dos conteúdos disciplinares que embasam as concepções de crianças, infância e sua educação revelam um movimento de interlocução com outras áreas de conhecimento em busca do reconhecimento das dimensões humanas das crianças e das peculiaridades e simultaneidades da infância compartilhada em creches e pré-escolas. Observa-se, assim, um esforço de elaboração de medidas pragmáticas, numa tentativa de orientar os saberes e fazeres na educação infantil.

Antes da redefinição formativa dos cursos de Pedagogia, Kiehn (2007) relata em sua pesquisa que, em geral, a formação das professoras para a Educação Infantil apresentava conteúdos disciplinares específicos dessa etapa educacional somente nas duas últimas fases do curso. “Havia uma tendência de adequação às metodologias específicas de ensino desenvolvidas para os anos iniciais do ensino fundamental em relação à educação infantil ou mesmo de justaposição dessas metodologias” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 104). Antes da

implantação das novas diretrizes, Kiehn (2007) revela em sua pesquisa que os conteúdos trabalhados ao longo do curso promoviam uma diminuição da especificidade da formação dos professores da Educação Infantil além de uma adaptação das práticas presentes no Ensino Fundamental para a Educação Infantil, acarretando numa invisibilidade das práticas pedagógicas destinadas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Numa continuidade de sua pesquisa intitulada “A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil”, de 2007, Albuquerque (2013) buscou a especificidade da formação dos professores de Educação Infantil na nova estruturação do curso de Pedagogia e descobriu que há mais visibilidade nos novos currículos implantados após a definição das DCN do que existia antes. Segundo a autora, tais diretrizes determinam que o caráter de formação por habilitações deve ser extinto, cedendo lugar a uma formação baseada na integração da docência com a gestão e a pesquisa. Albuquerque (2013, p. 106) reforça essa compreensão ao relatar em sua pesquisa que durante todo o curso de Pedagogia a formação para a infância deve ser priorizada, “assegurando para os alunos egressos, o conhecimento dos fundamentos que sustentam as questões teóricas e práticas relacionadas ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

A presença de disciplinas que desenvolvam estudos e aprofundamentos sobre concepção de criança e infância nas grades curriculares é basilar para a formação inicial em Pedagogia e para a ação docente, haja vista que todas as professoras devem compreender que, historicamente, qualquer que seja a concepção filosófica e pedagógica, a infância aparece como o período humano, por excelência, da disponibilidade, da plasticidade, isto é, como a idade em que o homem é eminentemente educável e corruptível. Esse percurso histórico no campo da educação é marcado por duas concepções de infância distintas, como aponta Charlot (1986, p. 116): “[...] Pedagogia tradicional e pedagogia nova elaboram representações da infância fundadas, todas duas, nos conceitos de educabilidade e corruptibilidade. Mas sua ideia da corrupção da criança é completamente diferente.” Com base nas suas ideias de infância, cada pedagogia define sua ação educativa:

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância. Não é por acaso que a escola tradicional exige silêncio e mobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apoia sobre uma pedagogia da disciplina, da anti-natureza. É, mais profundamente ainda porque considera a natureza da criança originalmente corrompida (CHARLOT, 1986, p. 116).

Charlot (1986) ressalta ainda que a pedagogia nova, por sua vez, ao contrário da

pedagogia tradicional, baseia-se numa concepção de que a natureza da criança é originalmente inocente. Nesse sentido, essa pedagogia procura proteger a natureza infantil, proclamando a necessidade de respeitar a criança.

A natureza infantil é corruptível, mas não é naturalmente corrompida [...] ela se funda numa interpretação positiva da natureza humana que a conduz a ter mais confiança na criança [...] é uma pedagogia da natureza e da espontaneidade. Concede, portanto, uma importância essencial a tudo que é expressão livre da criança (CHARLOT, 1986, p. 117).

Essa concepção de educação tem como objetivo desenvolver a liberdade de expressão, e para isso incentiva e propõe a produção de textos, brincadeiras e desenhos livres, tendo em conta sempre o interesse das crianças. Essa pedagogia, conforme Charlot (1986), concebe a criança como ser em desenvolvimento, por conseguinte, essa fase de experimentação não deve ser incomodada e, sim, valorizada mais do que o conhecimento que ela ainda não adquiriu.

Tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova têm suas bases numa concepção de criança centrada na natureza infantil, e que mascaram as condições concretas de vida das crianças. Hoje, os estudos sobre a infância e as crianças numa perspectiva social têm trazido conhecimentos que consideram, ou melhor, que alertam para a necessidade de olhar para as crianças e atentar para o fato de que existem diversas formas de viver a infância. Para tanto, urge superar a concepção de criança como natureza e buscar uma concepção de educação centrada na *condição infantil*: “A visão de criança baseada na natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância” (KRAMER, 2007, p. 20). Assim, nas palavras de Charlot (1986, p. 135),

conceber a criança com referência à natureza humana, qualquer que seja, por outro lado, o conteúdo dessa ideia de natureza humana, é não levar em consideração a classe social a que pertence portanto não reexaminar as desigualdades sociais, que voltam a ser encontradas, assim, no final da educação. Quer nos esforcemos, antes de tudo, por disciplinar a criança e por inculcar-lhe regras, quer demos livre curso a uma pseudo-espontaneidade da criança privilegiando todas as formas de expressão livre, não modificamos nem a situação social atual da criança, nem seu destino social, nem seu papel na reprodução das estruturas sociais não-igualitárias.

Sacristán (2005) alerta para a relação entre a descoberta da infância e a trajetória histórica das instituições de educação, ou seja, a história da infância está atrelada à história da educação. Para esse autor, a criança, assim como o aluno, é uma construção social baseada em experiências históricas, determinadas pelos adultos, que influenciam na construção da infância. Sacristán (2005, p.26) afirma essa influência dos adultos na construção da infância, quando

escreve em seus estudos que “cada um de nós tem ideias sobre os menores baseadas em disposições e atitudes para vê-los e abordá-los de uma forma determinada que, sem dúvida, estão ligadas à experiência própria de termos sido crianças, por semelhança ou oposição ao que cada um foi”.

O processo de educação e institucionalização das crianças cria essa condição social de aluno permanente para as crianças. Essa imagem social das crianças como alunos é decorrente da expansão e universalização dos sistemas educacionais e, segundo Sacristán (2005), tem no corpo das crianças sua maior base. O corpo das crianças, por ser indefeso, torna-se mais reprimido pelo adulto e, por consequência a essa condição de controle, ao longo da história esses corpos são objetos constantes de disciplinamento, que devem, na maioria das vezes, ser contidos para não comprometer a “boa educação” imposta no decorrer do processo de civilização.

O que difere a criança do adulto, de acordo com Sacristán (2005, p. 64), é “a materialidade imediata do corpo [...] a totalidade do corpo e as partes singulares do mesmo são elementos essenciais na localização social do indivíduo”, no qual determinados sentimentos e emoções são refletidos em expressão física e corporal. Para esse autor, o corpo é uma referência imediata da nossa existência material, porém ele não admite uma dimensão apenas física, mas também social e cultural, além de ser o “destinatário das práticas educacionais, do controle, da repressão e do castigo: o primeiro benefício da tolerância [...] e do direito de se mostrar como ser singular” (SACRISTÁN, 2005, p. 64). Com base nessas ideias, consideramos importante conhecer o lugar que o corpo ocupa nos currículos dos cursos de Pedagogia a partir das novas DCN para a Pedagogia, pois as concepções de corpo apresentadas na formação inicial repercutem e se relacionam diretamente com a discussão da infância e das crianças que são os sujeitos com os quais as professoras atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe contextualizar ainda que, a partir das novas DCN, as mudanças no curso de Pedagogia incluem também as modificações na estrutura curricular. Para Scheibe (2007a, p. 44), “essas mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil”. Atualmente consta no projeto pedagógico que, para a efetivação do curso de Pedagogia, são necessárias 3.200 horas de trabalho acadêmico. Scheibe (2007a, 2007b) relata em seu texto que, antes da Resolução de 2006, eram necessárias apenas 2.800 horas. E das 3.200 horas atuais, pelo menos 2.800 horas são destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas destinadas ao estágio supervisionado na docência de Educação

Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no mínimo 100 horas para atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (BRASIL, 2006b).

Essa reestruturação curricular possibilitou uma maior flexibilidade e dinamicidade ao currículo, além de atender melhor às demandas do mercado de trabalho. Houve também uma maior integração entre graduação e pós-graduação com ênfase na formação geral e no desenvolvimento de competências e habilidades gerais. A nova proposta, esboçada na análise de Scheibe (2007a, p. 50),

apresenta uma concepção de docência em que as funções do professor se estendem para além do magistério, abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumento de produção e difusão do conhecimento. Com tal entendimento, não faz sentido nesta formação manter a histórica dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

É possível, desse modo, afirmar que o curso de Pedagogia é tanto licenciatura, quando forma o profissional para atuar no ensino e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, quanto bacharelado, quando forma para atuar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais. A junção da licenciatura com o bacharelado, no curso de Pedagogia da nova proposta curricular, segue o princípio da flexibilização para atender à demanda do mercado e assegurar maiores possibilidades de atuação dos futuros profissionais da educação. Scheibe (2007a, p. 51) evidencia isso em sua reflexão quando diz que:

A organização curricular foi definida segundo os princípios: da docência como base da formação, da flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas. A flexibilização curricular emergiu das propostas do movimento dos educadores como uma necessidade, diante da diversidade da realidade educacional brasileira. No documento, aparece como oferta de componentes curriculares que assegurem possibilidades de aprofundamentos da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos alunos.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 sugere que cada instituição, no projeto pedagógico do curso, circunscreva áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento dos estudos nas três bases dos conteúdos (BRASIL, 2005a). O CNE define que o curso trabalhará habilidades e informações compostas por uma variedade de conhecimentos fundamentados, conforme informa o texto de Scheibe (2007a, p. 58), “nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. E por serem princípios mais abrangentes, eles permitem, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição, todo e qualquer tipo de configuração curricular.

Quanto à estrutura curricular da nova proposta para os cursos de Pedagogia, conforme o art. 6º do Parecer CNE/CP nº 3/2006, esta se divide em 3 bases. A primeira possui os **conteúdos básicos**, ou seja, os articuladores da relação teoria e prática referentes aos contextos histórico e sociocultural, além da compreensão dos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos. Consta também a compreensão dos estudos dos conteúdos curriculares da educação básica, os conhecimentos didáticos, o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico e o estudo das relações entre educação e trabalho além do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa (BRASIL, 2006b).

É possível perceber que essa nova estrutura do curso de Pedagogia está preocupada em respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, como dispõe o art. 6º do referido Parecer, que orienta a contemplar conhecimentos em “práticas educativas, [...] nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (BRASIL, 2006b). Arriscamos afirmar que, entre eles, poderíamos indicar a necessidade de também trazer conhecimentos que habilitem as pedagogas a compreender o corpo como fenômeno social e cultural e que deve ser considerado na ação educativa, pois envolve as ações que tecem a trama da vida cotidiana, tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A segunda base da estrutura curricular é formada pelos **estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação**, que se refere à diversificação da formação do pedagogo para atender às diferentes demandas sociais. Essa base propõe ainda o aprofundamento de conteúdos da educação básica e o oferecimento de conteúdos voltados às diversas áreas de atuação profissional. E a última base trata dos **estudos integradores** realizados através das monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos em áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatos à área e participação em eventos científicos do campo da educação. Nessa base, quando o art. 6º registra que deve haver atividades de comunicação e expressão cultural, o corpo é indiretamente evidenciado, tendo em vista que ele é contemplado em várias manifestações culturais (BRASIL, 2006a).

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, como estabelece o art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, são destinadas à formação inicial para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A docência está ligada ao processo pedagógico com ação educativa, e o art. 2º, § 1º e § 2º da Resolução citada, informa que o curso de Pedagogia constrói suas ações e atividades educativas através de

diversas relações e conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural (BRASIL, 2006a).

Consta no art. 3º da referida Resolução que

o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL 2006a).

Dessa forma, é fundamental que constem, nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades, temas que remetem ao conhecimento corporal, pois este faz parte tanto da estética quanto da cultura e comunicação nas relações sociais. Porém, por ser o currículo um campo de negociações, nem sempre o tema corpo ganha espaço nos currículos e é discutido como tema central nas disciplinas.

Mas qual será então a relevância que as universidades federais do Brasil estão dispensando para esse tema nos seus cursos de Pedagogia, já que o art. 4º da Resolução mencionada determina que os(as) futuros(as) profissionais da educação devem “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social” (BRASIL 2006a), relacionando as diversas formas de linguagens, inclusive a corporal, nos seus processos didático-pedagógicos?

Assim, faz-se necessário compreendermos um pouco sobre a dimensão corporal e o que envolve o corpo, pois Le Breton (2006), numa perspectiva sociológica, apresenta a condição corporal como fenômeno social e cultural e sugere que as ações que tecem a trama da vida cotidiana, desde as mais simples e menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, sempre envolvem a mediação do corpo as quais devem ser consideradas na ação educativa, sendo para tanto necessários conhecimentos sobre a temática nos cursos de formação inicial em Pedagogia.

2.2 A PRESENÇA DO CORPO NA HISTÓRIA

Entender o corpo é aceitar a dificuldade de conseguir predizê-lo com exatidão e saber que o seu desenvolvimento é social e culturalmente construído por meio das condições humanas de relação com o mundo e marcado pela história de cada época. Mesmo que as estruturas musculares e nervosas que compõem os corpos sejam as mesmas nos indivíduos, os

repertórios culturais e o contexto social diferem de uma sociedade para outra e é através desse vínculo social fixado pelo homem que as emoções, sentidos e valores são suscitados. Porém, Le Breton (2009, p. 9) sugere que esse vínculo provoca diferentes condições humanas, tanto coletiva quanto individual, em que “de um lado, ele gera a diversidade cultural; do outro, ele acarreta a singularidade das maneiras pelas quais os indivíduos dele se apropriam”.

Através das experiências vividas no meio social e cultural o indivíduo determina suas condutas e seu estilo corporal diante das situações, através de um sistema de sentidos e valores próprios, adaptando-se a um determinado grupo social e definindo princípios de ações, constituindo sua condição humana. Portanto, essa relação do homem com o mundo contribui para a construção social do corpo, e Le Breton (2009, p. 9) afirma isso quando escreve que:

Os gestos que sustentam a relação com o mundo e que colorem a presença não provêm nem de uma pura e simples fisiologia, nem unicamente da psicologia: ambas se incrustam a um simbolismo corporal que lhe confere sentido, nutrindo-se, ainda, da cultura afetiva que o sujeito vive à sua maneira.

A amplitude da relação da condição humana, segundo Le Breton (2009), mostra que a aquisição, modificação e manutenção da dimensão corporal se dá por meio das ações e interações de um indivíduo com outro e com o contexto social e cultural. O corpo, compreendido como a materialidade do ser humano, expressa ser um organismo material e orgânico, cuja palavra deriva do latim *corpus*, *corporis*. Esse conceito é evidenciado por Sant’Anna (2011, p. 3, grifo da autora), que diz que o corpo é um

[...] território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: na verdade, um corpo é sempre ‘biocultural’, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual.

Sendo o corpo “biocultural”, ele é uma construção social, cultural e histórica influenciada pelo tempo, pela região em que se encontra, por circunstâncias políticas, grupos sociais, étnicos e diversos outros fatores. Como assevera Goellner (2003, p. 28), “o corpo é suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz”. Le Breton (2009) também explica que nossas percepções, gestos e tantas outras características corporais são resultado do convívio

social e cultural particular de cada indivíduo. Ele cita como exemplo as crianças que, no início de suas vidas, foram acidentalmente abandonadas pelos seus pais e acolhidas por animais, e mesmo sem ter convívio com seres humanos, demonstraram grande experiência corporal com o desenvolvimento de aptidões físicas necessárias ao convívio no contexto social em que se encontravam, como, por exemplo, o desenvolvimento da visão noturna e da acuidade olfativa, habilidades necessárias para caçar à noite. Assim, “não é apenas a palavra, mas o corpo, as atitudes e as posturas que primeiramente evidenciam a presença do outro na interação” (LE BRETON, 2009, p. 40).

São inúmeras as maneiras de se reconhecer um corpo, e os caminhos para a sua história passam da medicina à arte e da antropologia à moda. Silva (2005) relata que na história da Filosofia, por exemplo, pensadores como Platão e Aristóteles concebem o corpo como ferramenta da alma, e o consideram exclusivamente como um organismo físico. E que, na Idade Média ocidental, a alma dominava o corpo, na Modernidade, o cérebro era o produtor da alma e por isso passou a ser estudado nas ciências humanas e sociais. A autora também cita Foucault (1986, 1993), que define que o corpo era como uma realidade biopolítica, em que o controle da sociedade sobre os indivíduos acontece não somente pela consciência ou ideologia, mas começa no corpo, pois a sociedade capitalista teve seus primeiros investimentos no corpo biológico. Então, para esse autor o corpo é um construtor social constituinte de uma rede de relações que sofre alterações em suas características conforme as finalidades e interesses de cada época.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2003, p. 29).

A palavra *corpus* precedeu os vocábulos *corporeidade* e *corporalidade*, este último registrado nas línguas neolatinas Português, Francês e Espanhol como sinônimo da primeira, e citado por Santin (2005, p.103) como sendo “uma ideia abstrata de corpo, do ser corpóreo”, na qual as duas palavras podem ser entendidas como diferentes gramaticalmente, porém de conteúdos idênticos. A *corporeidade* ou *corporalidade*, supostamente interligada com a alma humana, pode ser entendida como um instrumento relacional do corpo com o mundo através da junção de propriedades físicas como forma e cor, com propriedades químicas compostas por processos do metabolismo orgânico, ordenadas culturalmente. É a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. Assim, Santin (2005,

p. 104, grifos do autor) define que “*corporeidade* é o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um, portanto, é sua *corporeidade*”.

Os movimentos corporais são influenciados também pelos órgãos sensoriais, que, após receberem informações do ambiente, conseguem transformar intenções em novas manifestações corporais, ou seja, isso é *corporeidade*, a capacidade que o indivíduo tem de sentir e utilizar o corpo como instrumento de manifestação e intercâmbio com o mundo, e essa capacidade se modifica com o tempo e com as determinações sociais e culturais. Corporeidade, assim como corporalidade, expressão e linguagem corporal, fazem parte da *dimensão corporal*; conforme Silva (1999), a dimensão corporal está relacionada ao fator de cultura e como parte da natureza, em que o corpo do sujeito é definido pela interconexão desses dois elementos. Para Vigarello (2003, p.22), a dimensão corporal é composta por “três grandes faces da existência corporal: todas possuem seus próprios investimentos e singularidades, e, é claro, sua própria história”.

Com base nas reflexões desse autor, a primeira face da dimensão corporal compreende o *princípio da eficácia*, em que os recursos técnicos do corpo são retirados do seu próprio sistema orgânico e mecânico, sendo esta a sua capacidade de ação sobre os objetos. A segunda face está baseada no *princípio de propriedade*, ou seja, é a posse, pelo corpo, do espaço de um território totalmente pessoal. Na concepção de Vigarello (2003, p. 22), “é a apropriação do ser no mais íntimo de si, nos limites de sua dimensão biológica”. A importância dessa face está na revelação da sensibilidade de si mesmo e em relação ao outro. Já a terceira face, refere-se ao *princípio de identidade*, na qual se manifesta a interiorização das manifestações corporais que designam o sujeito. São mensagens e trocas de sinais a partir das expressões de natureza física, podendo ser de origem voluntária ou involuntária. E Vigarello (2003, p. 22) inclui nessa face “as manifestações de prazer e de dor reforçando a ancoragem do sujeito”.

Para Silva (1999), a dimensão corporal pode nortear reflexões e indicações em torno do eixo civilizatório, ou seja, pode influenciar e ser influenciada a partir da história da humanidade. Desse modo, “a dimensão corporal se mostra, concretamente, em dupla face – enquanto fator de cultura e enquanto parte da natureza” (SILVA, 1999, p. 9). Atualmente, segundo Silva (1999), há um crescente interesse pelo culto ao corpo, nas dimensões de saúde e beleza, baseado em expectativas hegemônicas de beleza. Já na Antiguidade, por exemplo, Soares (1998) relata que o corpo era simétrico, fechado e empertigado, com gestos contidos e internalizados, não sendo bem aceitas pela sociedade demonstrações de emoções através dos corpos e, sim, normas severas de condutas sociais e psicológicas. Contudo, na sociedade burguesa, havia uma ordem e disciplina coletivas onde os corpos eram adestrados para uma

educação que privilegiava a integridade corporal, e as ações e os gestos deveriam acontecer com economia de tempo e gasto de energia destinada às diversas manifestações corporais. Nesse contexto, Sant'Anna (2011, p. 4) complementa: “Da religião à ciência, passando por diferentes disciplinas e pedagogias, a vontade de manter o próprio corpo sob controle, se possível desvendando-o exaustivamente, caracteriza a história de numerosas culturas.”

As civilizações ocidentais e orientais diferem entre si quanto à relação do homem com sua corporeidade. O conhecimento do mundo, nas civilizações orientais, está baseado na intuição direta da natureza numa totalidade cósmica. Já para os ocidentais, há uma visão dualista do homem, separando-o em corpo e espírito. Gonçalves (1998, p. 16) refere que “há uma valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentimento e do universal em detrimento do particular”. O processo de civilização trouxe consequências na corporeidade do homem ocidental. O estudo de Foucault (1993) aponta para um processo de descorporalização, que significa uma evolução contínua da racionalidade do homem. Este tornou-se progressivamente independente da comunicação empática do seu corpo com o mundo e passou a controlar seus afetos, gestos e expressões, sendo formalizado em suas ações. Numa sociedade industrial e capitalista, o homem passa a prever e calcular os efeitos das suas ações e das reações sobre os outros. Ele aprende a desprezar seus afetos e necessidade de satisfação, tornando seus movimentos corporais instrumentalizados.

As diferentes culturas das épocas passadas tinham a intenção de livrar corpos das doenças e promover disciplina alimentar e sexual para o bem da sociedade. Sant'Anna (2011, p. 7) relata que na medicina hipocrática, por exemplo, o controle do corpo estava relacionado com o meio ambiente, o cosmo e as ações cotidianas do indivíduo, sendo impossível “[...] pensar o corpo humano separado e autônomo diante dos fenômenos naturais. Melhor considerá-lo como parte de uma rede, na qual estavam relacionadas condições geográficas e históricas”. Le Breton (2009) também alerta que o indivíduo controla seu corpo em conformidade com as intenções sociais e culturais do contexto, mas também é possível remanejar suas dimensões corporais de acordo com o temperamento e a história pessoal de cada um. Portanto, a dimensão corporal se constrói ao longo dos tempos e com as experiências sociais e culturais de cada indivíduo, em que “o corpo não é uma matéria passiva, submetida ao controle da vontade ou um obstáculo à comunicação; ao revés, ele primeiramente se verifica, por seus próprios mecanismos, uma inteligência do mundo, uma teoria viva aplicada ao ambiente social” (LE BRETON, 2009, p. 44).

Elias (2011), ao desvendar o processo civilizatório pelo qual nossa humanidade foi se constituindo, lembra que na Idade Média existiam várias normas de conduta corporal, como

a importância dada ao comportamento durante as refeições, pois nessa época o ato de comer e beber ocupava uma posição relevante na vida social, já que várias conversas e o convívio eram iniciados a partir das refeições. Segundo os registros de Elias (2011), havia certo padrão nas relações interpessoais e na estrutura social que correspondia à unidade do comportamento das classes superiores da época medieval, em que, por exemplo,

[...] um homem refinado não deve fazer barulho de sucção com a colher quando estiver em boa companhia. Se deu uma mordida no pão, não deve molhar novamente na travessa de uso comum nem jogar ossos roídos. Se tem que se coçar, não deve fazê-lo com a mão, mas usar o casaco. Todos usavam as mãos para tirar os alimentos da travessa comum. Por essa razão, não deviam tocar as orelhas, nariz ou olhos enquanto comem. As mãos devem ser lavadas antes das refeições. Recomenda-se que a pessoa coma com uma só mão, e que se está comendo com outra pessoa no mesmo prato ou fatia de pão, como frequentemente acontecia, use a mão de fora. Se não tem uma toalha, não enxugue as mãos no casaco, mas deixe-as secar no ar (ELIAS, 2011, p. 74).

Esses são alguns exemplos dos muitos costumes que nos foram transmitidos e ainda são seguidos pela sociedade atual, determinados pela cortesia e hierarquia de poder, pela ostentação da nobreza ou com propósitos de higiene. Elias (2011, p. 86) ainda alerta que a “[...] tendência cada vez maior das pessoas de se observarem e aos demais é um dos sinais de que toda a questão do comportamento estava, nessa ocasião, assumindo um novo caráter: as pessoas se moldavam às outras mais deliberadamente” através das várias regras e padrões comportamentais. Esses padrões demonstram uma relação com o poder, pois foram definidos, primeiramente, pela aristocracia das cortes dos grandes senhores feudais a partir da Idade Média, ou seja, padronizados pela burguesia e seguidos pelos demais membros da sociedade ao longo dos séculos. Elias (2011, p. 111) enfatiza que “o refinamento da conduta diária tem importância como instrumento de diferenciação social”, mas não somente a maneira de se comportar à mesa, como também formas de pensar e falar determinavam os padrões da nobreza e do poder, como complementa o autor:

Assim como aconteceu com a maneira por que foi moldada a fala, também na formação de outros aspectos do comportamento em sociedade as motivações sociais e a adaptação do comportamento aos moldes vigentes em círculos influentes foram, de longe, os motivos mais importantes. Até mesmo as expressões usadas na motivação do ‘bom comportamento’ à mesa eram, com frequência, as mesmas usadas para motivar a ‘fala correta’ (ELIAS, 2011, p. 117, grifos do autor).

O padrão comportamental da classe nobre determina um controle corporal rigoroso e uniforme perpetrando uma pressão social aos seus integrantes e aumentando o grau de consideração esperado pela sociedade. Nas palavras de Elias (2011, p. 87), “o senso do que

fazer e não fazer para não ofender ou chocar os outros torna-se mais sutil e, em conjunto com as novas relações de poder, o imperativo social de não ofender os semelhantes torna-se mais estrito”. Consoante normas que surgiram na metade da Idade Média, os indivíduos deveriam evitar expor partes do corpo às quais a natureza atribuiu pudor, ou seja, deixar à mostra somente a cabeça e as mãos. Soares (1998) conta que os órgãos genitais, nessa época, eram desvalorizados pela elite, principalmente pelos religiosos, pois representavam impulsos corporais de difícil controle e, por isso, deviam ser contidos e escondidos. Isso é possível observar através das obras de arte desse momento histórico, que retratavam mais e recorrentemente a cabeça, que, por conter a mente e a cognição, era compreendida como importante para o comando do corpo.

Esse modo de olhar para o corpo, impregnado de uma valorização negativa e de uma rejeição a partes específicas, como os órgãos genitais e as demais determinações comportamentais de decência, precisa ser observado, pois na época a sociedade acreditava, com base em valores religiosos, que a guarda da decência era exercida pelos anjos. Por isso, sentimentos de vergonha a determinados comportamentos corporais eram atribuídos aos indivíduos que deveriam, por exemplo, urinar em segredo e não soltar gases com ruídos em público, nem tampouco tocar partes íntimas com as mãos nuas ou cumprimentar quem está urinando ou defecando. Sendo assim, Elias (2011) cita que pouco a pouco foram se construindo, nesse processo civilizador, comportamentos em que não havia mais liberdade para as funções naturais do corpo, mas, sim, sentimentos de vergonha ao cometer alguma infração quanto ao padrão de condutas corporais e à existência de controle dos impulsos naturais do corpo.

O controle mais rigoroso de impulsos e emoções é inicialmente imposto por elementos da alta categoria social aos seus inferiores ou, no máximo, aos seus socialmente iguais. Só relativamente mais tarde, quando a classe burguesa, compreendendo um maior número de pares sociais, torna-se a classe superior, governante, é que a família vem a ser única – ou para ser mais exata, a principal e dominante – instituição com a função de instilar controle de impulsos. Só então a decência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções (ELIAS, 2011, p. 137).

Além disso, as ações comportamentais realizadas na presença de outras pessoas adquiriram um valor de relevância no meio social. Por isso, era importante o controle das emoções e dos impulsos corporais. Elias (2011) menciona que o autocontrole corporal passa a ser automático na sociedade atual, tornando-se uma prática geral em que são habituais o autocontrole e a capacidade do indivíduo de limitar suas necessidades e seu comportamento. Todavia, para que esse autocontrole seja alcançado, é necessário que os adultos façam uma

pressão junto às crianças a fim de que tenham seus instintos naturais rapidamente submetidos ao controle e modelagem rigoroso do comportamento corporal exigido pela sociedade. Sobre esse fato, Elias (2011, p. 140) acredita que “as inclinações e tendências individuais são tratadas hoje tão cedo, que certos tipos de maus procedimentos raramente se manifestam na vida social de nossos dias”.

As normas de condutas comportamentais são fortemente moldadas e esquematizadas aos indivíduos pela sociedade, com tamanha clareza que, influenciadas pela censura e a pressão da vida social, tornam-se hábitos. O indivíduo deve “submeter-se ao padrão de comportamento exigido pela sociedade, ou ser excluído da vida, sendo considerado como doente, anormal, criminoso ou simplesmente insuportável, do ponto de vista de uma determinada classe” (ELIAS, 2011, p. 141). De certo modo, essa pressão social de domínio corporal exercida sobre o indivíduo acaba por suprimir as inclinações naturais e as manifestações de certos sentimentos em detrimento das boas condutas sociais. O indivíduo passa a ter seu comportamento reprimido, modificando algumas vezes até mesmo a estrutura de sua personalidade. É o caso das “meninas selvagens”, citado por Le Breton (2009), que, por serem submetidas ao convívio com animais, adquiriram posturas e possibilidades corporais negligenciadas pela cultura do homem, como resistência ao frio e locomoção quadrúpede. Elas “[...] não possuem uma sociabilidade negativa, elas sofrem apenas de um desvio singular” (LE BRETON, 2009, p. 35).

Essa espécie de rejeição do que estava fora dos padrões comumente valorizados pela sociedade também acontecia na sociedade burguesa, no período medieval, em que não eram aceitos traços de imperfeições nos corpos; era, portanto, considerado grotesco o indivíduo que assim o possuísse. Eles participavam de exposições circenses, exacerbando “a repulsa misturada de fascínio que as culturas do Ocidente, a partir da Renascença, têm experimentado pelo anômalo” (SOARES, 1998, p. 28). A sociedade valorizava, então, o corpo como identidade pessoal e social através da sua força, destreza e agilidade e a noção de tempo, personalidade e economia não eram ideias abstratas, separadas das experiências empíricas, mas propriedades ligadas funcionalmente ao corpo. Após a ciência moderna, por volta do século XVI, o homem ocidental passou a ter suas atitudes controladas tanto pela natureza quanto pelo seu próprio corpo. Nesse sentido, Elias (2011, p. 19, grifos do autor) acrescenta:

Essa atitude pode ser observada em outros campos da atividade humana. No balé esse fenômeno apareceu, por exemplo, no século XVI, em forma de uma *geometrização do homem*, em que os movimentos corporais eram enquadrados em sistemas métricos, o que não deixava mais lugar para uma genuína experiência corporal.

Nessa época medieval, por estar o homem inserido na natureza numa visão organicista de mundo, havia uma relação de respeito e valorização dos cuidados com o corpo. Já no Renascimento, houve um distanciamento do homem com o seu corpo. Com uma visão positivista da época, a realidade era vivenciada como mundo físico, observável e mensurável e o homem passou a considerar a razão como único instrumento do conhecimento. Foucault (1993), em suas análises históricas, menciona o poder disciplinar exercido nas escolas, hospitais, prisões, fábricas e quartéis, cujo controle corporal atua de forma coercitiva sobre as práticas cotidianas. Para Gonçalves (1998, p. 24), “o objetivo dessa forma de poder é tornar os homens eficientes como força de trabalho”. Esse controle fez com que o sistema capitalista se incorporasse nas relações sociais por meio do corpo, tornando o homem dócil politicamente e diminuindo sua capacidade de revolta e oposição.

A partir da metade do século XIX verifica-se a existência de um padrão estético corporal valorizado pela sociedade, e o corpo passa a ser adestrado e moldado numa concepção mais mecânica “para atender às finalidades estabelecidas por uma sociedade que preconizava uma retidão de posturas e hábitos de vida considerados saudáveis” (SOARES, 1998, p. 29), resultando em ações úteis à sociedade. Era preciso que o corpo fosse limpo e civilizado e apresentasse precisão de movimentos, sistematização, rigor, experimentação e controle e que o dinamismo espontâneo fosse redefinido. Não havia lugar na época para um corpo livre e de gestos espontâneos com demonstrações de emoções, e, sim, ações corporais atreladas à produtividade, utilidade, segurança e prudência, ou seja, preparado para enfrentar os desafios da moderna sociedade industrial. Desde esta época até os dias atuais, o indivíduo deve apresentar um corpo adestrado, com os impulsos controlados e domínio das próprias forças, sendo um disciplinador de si mesmo, não somente favorecendo o manejo dos instrumentos de trabalho, mas para uma utilização de qualidade das forças físicas e morais.

Numa sociedade que valoriza e exalta a razão, a relação do homem contemporâneo com sua corporeidade é reflexo e resultado desses valores, e numa relação dialética um influencia o outro, dando margem para mudanças. As relações com a corporeidade dizem respeito às condições sociais, políticas e econômicas da sociedade capitalista que refletem o homem com sentimento de inadequação, perplexidade e despersonalização por não poder ou conseguir expressar seus desejos e angústias através da comunicação empática com o mundo. O corpo, que antes era comunicativo e movido pelos sentimentos, agora tem prevalência da razão. Essa maneira de agir iluminista acarretou a perda da perspicácia e diminuição da capacidade sensorial.

Podemos dizer que, na Idade Média, o corpo era considerado o local sagrado que abrigava a alma, após essa época, a mente passa a ser valorizada e o corpo, agora sem alma e materializado, é passível de dominação, sobretudo através do auxílio das novas tecnologias. Por fim, a ciência consegue manipular o corpo; seja para adiar a morte ou com objetivos estéticos, ela o transforma conforme suas necessidades e desejos.

A descoberta da existência de vida microscópica, através das experiências científicas de Darwin e Pasteur, mostraram o quanto o corpo estava em perigo, pois doenças poderiam ser transmitidas através do ar, da água e do contato de outros corpos. Portanto, a higienização dos corpos era importante para que estes não viessem adoecer; assim o higienismo surgiu com a iniciativa de médicos e sanitaristas que passaram a refletir sobre sucessivas ocorrências de surtos epidêmicos de algumas doenças, como febre amarela, tifo, varíola e tuberculose, as quais contribuíam com o aumento de mortes entre populações urbanas. Eles concluíram que a razão dessas ocorrências se originou nos poucos hábitos de higiene que a população possuía e passaram a defender novos padrões sociais e de comportamento em nome da saúde.

Na perspectiva higienista, o corpo é passível de doenças em função de problemas ligados a uma falta de cuidados com a higiene, ou seja, um corpo saudável é reflexo de uma educação voltada para a prática de exercícios físicos e uma boa higiene. E, a partir desse pensamento, passa a integrar à escola “um conjunto de normas que tratam do cuidado com o corpo” (SOARES, 2012, p. 51). Desse modo, adotaram-se condutas higienistas em vários espaços privados e públicos, como, por exemplo, na educação, no trabalho e na família, com medidas de cuidados quanto ao vestuário, cuidados sanitários, comportamento social, preservação dos espaços íntimos e sociais, fiscalização em relação à higiene, entre outros. E a escola, na concepção de Mansanera e Silva (2000, p. 124), passou a ser considerada um local de ensino da higiene que deveria “orientar para a defesa social contra as patologias, a pobreza e o vício”. De acordo com os objetivos higienistas, a escola visava a uma comunhão social equilibrada através da formação de alunos amáveis e conscientes de seus deveres sociais. Quando o higienismo se fortaleceu entre a sociedade brasileira, a escola adquiriu uma importância na higienização social, que era tida como fundamental. Ela não estaria mais somente a serviço da transmissão dos conhecimentos e da cultura, com esforços despendidos apenas na alfabetização dos indivíduos, mas também na educação com os cuidados quanto à higiene corporal para assim evitar possíveis doenças.

Mansanera e Silva (2000, p. 125) acreditam que “os higienistas queriam mostrar o quanto a escola poderia contribuir para a profilaxia da higiene [...] começando a preparar os

professores para um novo sistema educacional” preocupado com a educação corporal voltada para a saúde. Nesse momento os processos pedagógicos passam a servir não somente para transmitir informações, mas também com o propósito de formar indivíduos para viverem bem socialmente, ou seja, além de uma educação higiênica, essa perspectiva objetivava também uma educação moral, e, nesse caso, especialmente para as camadas populares, como alertam Mansanera e Silva (2000, p. 126):

Na escola se deveriam formar homens, orientando-os para uma profissão adequada, sem vícios e sem patologias mentais, para que pudessem viver em equilíbrio psíquico no meio social. O aluno era o objeto por excelência da higiene corporal, sendo que na fase pré-escolar seria mais fácil os professores passarem hábitos sadios a eles. Além disso, a escola era considerada um lugar onde se encontra todo tipo de indivíduos, e na fase pré-escolar o aluno estava formando sua personalidade, e qualquer desvio nessa fase o tornaria um adulto inabilitado socialmente. Cabia ao educador ter noção de que a educação não era mais só um processo de transmitir conhecimento ao aluno. Educar era formar cidadãos sadios para o país, já que um indivíduo integrado pela educação racional nas suas correlações vitais com o meio, torna-se um ser social contribuinte ao patrimônio da raça humana.

Posteriormente, a ginástica, chamada de Educação Física, ganha espaço nos currículos escolares, pois, segundo Soares (2011), ensina os indivíduos a evitarem a degeneração dos seus corpos. Com a prática regular de exercício físico e o cuidado com a higiene pessoal do corpo, objetivos que a Educação Física prioriza, havia um controle corporal melhor, tanto para a economia de energia quanto para melhorar a condição dos fracos e evitar contrair doenças adquiridas pelo sedentarismo. Soares (2012) explica que as escolas, objetivando destacar métodos higienistas, passaram a desenvolver atividades corporais com a finalidade de regeneração corporal, promoção da saúde e desenvolvimento de várias habilidades saudáveis como a coragem, a força e a energia de viver bem. Assim, podemos afirmar que os métodos higienistas contribuíram para as concepções curriculares e disciplinares da escola, havendo uma valorização da concepção do corpo como elemento acessório e secundário para a educação, porém como meio de controle social e da preservação da saúde.

2.3 A PRESENÇA DO CORPO NA EDUCAÇÃO

A escola, por ser uma instituição social, possui uma relação dialética com a sociedade em que está inserida, em que existem, de um lado, as práticas escolares que são influenciadas e determinadas pela cultura e pelo sistema dominante da moderna sociedade capitalista, e, do outro, as lutas por transformações sociais. Foucault (2012) refere, por exemplo, que, através da imposição dos horários, estabelecidos pelas escolas, é possível controlar as

obrigações, determinações e regulamentações escolares, procurando tornar o tempo útil e de boa qualidade. Também nessa crítica podemos mencionar a contribuição de Soares (2001, p. 112), ao citar que “as pedagogias são portadoras de preceitos que dão aos corpos uma forma e os esquadriham para submetê-los a normas, seguramente mais ainda que o pensamento”. As determinações existentes na sociedade, na arquitetura e urbanismo das cidades, na alimentação e vestuário dos indivíduos, nos utensílios, maquinários, objetos e também nas escolas, vão se inscrevendo no nosso modo de ser e de agir, moldando e definindo o corpo através de influências sociais, históricas e culturais. Essas influências induzem gestos, posturas, comportamentos e regras determinadas por uma ordem social que afeta os corpos e constrói o seu modo de ser e de se expressar. Isso é complementado por Soares (2001, p. 110), ao afirmar que “os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento”. Nas escolas, em particular, os espaços e os tempos também educam num “esforço” conjunto, com intervenções dirigidas e materializadas por diferentes pedagogias com a finalidade de formar e forjar corpos educados. Essas intervenções, conforme Soares (2001, p. 112), fazem com que “o corpo se torne objeto de constantes cuidados e as pedagogias que sobre ele incidem estão voltadas ora para civilizá-lo, ora para ensiná-lo a ser útil e higiênico”.

Para a efetivação da organização dessa escola que tem o corpo como objeto de constantes cuidados visando à sua instrumentalização, civilização e educação, contribuíram os conhecimentos produzidos pela ciência do século XIX que analisaram o corpo com o objetivo de corroborar uma educação que o tornasse útil e produtivo. Com base nessas premissas, foi incorporada e incentivada, nos programas oficiais de ensino, a educação do corpo, visando à saúde e ao bem-estar do indivíduo. Soares e Fraga (2003) esclarecem que o século XIX foi um tempo em que as máquinas do meio industrial passaram a influenciar os costumes da população e, conseqüentemente, a dimensão corporal dos indivíduos passou a ser entendida como uma perfeita engrenagem que poderia ser objeto de intervenção educativa:

Dentro deste contexto, a escola passa a ser observada como um espaço privilegiado para atuar tanto na instrução de crianças e jovens como ainda na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção: uma escola capaz de preparar os indivíduos moral e fisicamente tendo por base educação do corpo, isto é, uma educação suficientemente eficiente na produção de corpos capazes de expressar e exhibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive, as distinções de classes (GOELLNER, 2003, p.37).

A educação do corpo é destaque, provavelmente, como elucidam Soares e Fraga (2003), com o objetivo exploratório de conhecê-lo para dominá-lo. A ideia do corpo em sua

exterioridade é enfatizada através dos discursos de profissionais de várias áreas, como a medicina, o jurídico, o pedagógico e o literário. As mudanças nas organizações sociais conduziram a escola a assumir as funções de educação, que inicialmente pertenciam à comunidade e à família; e a escola passou a valorizar corpos quietos e imóveis para uma melhor concentração e esforço pessoal em aprender as disciplinas propostas. Há um relato de Louro (2000) sobre a negação do corpo no ambiente escolar, em que, a princípio, esta deveria direcioná-lo para o prazer e a vida, mas acaba transformando a criança alegre e inquieta em outra comportada e dedicada aos estudos. E os cuidados com o corpo são viabilizados na escola, de início, através do higienismo, da ginástica e do esporte.

O corpo, então, passa a ser observado com riqueza de detalhes, principalmente quanto à combinação dos seus vários segmentos, devendo ser sempre firme e ereto para ser valorizado na sociedade. Diante disso, Soares e Fraga (2003) relatam que existe, a partir dessa concepção, uma interpretação corporal associando o corpo esguio, forte, elegante e comedido a uma personalidade mais responsável, de maior disciplinamento e pertencente à classe burguesa, em que o corpo passa a ser um território acessível às mais diversas possibilidades de intervenções.

A dinâmica dos corpos retos deveria corresponder à necessidade de eficiência dos gestos, precisão, economia de forças demandadas pela nova configuração dos espaços de convivência social. O corpo civilizado passou a ter toda a sua aparência naturalmente redesenhada, ações reenquadradas, ritmos efeitos por uma educação racionalizada – que acreditava, independente de épocas e lugares, na neutralidade da intervenção científica (SOARES; FRAGA, 2003, p. 85).

Com base nessa concepção é que Foucault (1993) faz suas análises sobre as instituições e como elas se organizam de modo a exercer um controle máximo da espontaneidade do corpo para a racionalidade voluntária, com regulação dos tempos e dos espaços. Essa regulação dos tempos e dos espaços na escola, por exemplo, se dá para que a maior parte do tempo os alunos fiquem em sala, sentados, imóveis e ouvindo o professor lecionar as disciplinas teóricas. O intuito dessa organização é fazer com que tanto o seu corpo quanto sua mente e emoções sejam controlados; isso é mencionado por Gonçalves (1998, p. 33) como sendo “movimentos corporais dissociados das emoções momentâneas, perpetuando-se o controle e a manipulação”.

Foucault (2012) afirma que, nesse processo, os corpos manipulados se tornam alvos de mecanismos do poder, e o que lhes é imposto acaba por delinear correções corporais essenciais, fazendo com que os indivíduos rejeitem espontaneamente a postura que for

incompatível com essas práticas. O autor, ao analisar a organização dos espaços e dos tempos nas escolas, lembra que se trata de um treinamento ao qual os alunos são submetidos e que exige que eles fiquem em silêncio total, com uso de poucas palavras e explicações, sendo as aulas interrompidas apenas pelo som de sinais, palmas, gestos ou olhares das professoras que significavam o comando e a moral da obediência. Eles devem adequar seus corpos às regras, sem desvios de disciplina e condutas.

A partir de suas análises, Foucault também denuncia que os corpos eram colocados “num pequeno mundo de sinais e cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória, só uma: técnica do treinamento” (FOUCAULT, 2012, p. 160). E esse treinamento faz com que os escolares passem a obedecer ao que quer que lhes seja ordenado, sem se importar em compreender a injunção, não sendo necessário nem lhes explicar ou formular a ordem, basta apenas provocar e alcançar o comportamento desejado. E aquele que não cumprisse as regras impostas pela escola, como, por exemplo, atrasos, ausências, interrupções das tarefas, desatenção, negligência, falta de zelo, grosseria, tagarelice, insolência e indecência, era punido de diversas maneiras. Foucault (2012, p. 172) relata que essas punições eram “uma série de processos sutis que iam desde o castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações”. A punição tem o objetivo de manter a disciplina e reduzir os desvios, em que é possível conferir uma correção individual através do corpo, sendo essa atitude um tipo de tecnologia de demonstração de poder, pois através de um “corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, este torna-se hábil cujas forças se manipulam” (FOUCAULT, 2012, p. 132).

Então os espaços escolares compõem elementos cuja finalidade são organizar os indivíduos para garantir a obediência, ordenados usualmente em fila, sob o comando da professora, para melhor controle dos alunos. Há também uma divisão por idade, desempenho e comportamentos, com divisão de assuntos conforme uma hierarquia de saberes e capacidades, ou seja, uma ordem de dificuldade das questões a serem ensinadas. Foucault (2012, p. 142) diz que essa “organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar”, pois permitiu um controle maior dos estudantes. O autor classifica esse sistema de funcionamento escolar como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e recompensar” (FOUCAULT, 2012, p. 142).

Os estudos e análises de Foucault, trazidos aqui para compreender a presença do corpo na escola, permitiram perceber que a educação do corpo é combinada de civilidade que aborda a compostura corporal com objetivos de educação do gesto, na qual o controle disciplinar visa a fornecer condições de eficácia e rapidez de aprendizagem, através da

imposição de uma série de gestos. Foucault (2012, p. 147) denuncia que, a partir dessa concepção, a escola usufrui e se utiliza da ideia de que “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido”. Isso faz com que o indivíduo passe a preocupar-se com a exposição da sua dimensão corporal diante da sociedade, que, a depender de sua linguagem corporal, pode obter elogio ou sanção do meio social no qual está inserido. Portanto, os gestos não são inúteis ou descompromissados, mas, ao contrário, fazem parte da construção social da autoimagem dos indivíduos, que, conforme Soares (2011), são influenciados por meio de regras sociais. Sendo assim, as práticas escolares, na visão de Fraga (1999), se dão através das verbalizações das professoras, e o relacionamento com os alunos é caracterizado pela referência da moral e da disciplina, a partir da obediência e do respeito.

Com base nessa concepção de educação e de corpo, existe, nas aulas, uma hierarquia centrada na professora, com o objetivo primordial de regular o comportamento dos escolares, e, segundo Foucault (2012), ela utiliza instrumentos simples para alcançar esse poder disciplinador, como, por exemplo, uma postura e um olhar firme. Esse poder disciplinador não é uma relação baseada na escravidão, cuja fundamentação está relacionada à apropriação dos corpos, nem na domesticidade, que possui uma dominação constante baseada na submissão. Foucault (2012, p. 133) explica que esse poder está relacionado a “rituais de obediência” baseados na coerção e na manipulação articulada dos corpos, com a função de adestrar os indivíduos, tornando-os instrumentos de exercícios do poder. Esses processos disciplinares, existentes nas escolas, evoluem e fazem com que:

[...] o comportamento e as exigências orgânicas vão pouco a pouco substituir a simples física do movimento. O corpo, do qual se requer que seja dócil e até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica (FOUCAULT, 2012, p. 150).

Compreendemos que a constituição e a construção da dimensão corporal ocorre numa contínua interação entre homem e mundo, por meio de práticas socioculturais que serão marcadas no corpo através das diferentes experiências vivenciadas pelos indivíduos. Pois, de acordo com Mizukami (1986, p. 60), o indivíduo é “um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo”. Santos (1999) corrobora essa discussão quando afirma, em seu texto, que somos e temos um corpo, sendo impossível separá-los. E a construção da dimensão corporal pode se dar também através dos espaços educativos. Santos (1999, p. 195) também cita que a dimensão corporal faz parte do

processo educacional e, por conseguinte, deve estar inserida no currículo; além disso, enfatiza que “a moldagem dos corpos e seu disciplinamento não são apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos duradouros e permanentes que torna controláveis corpos incontrolados”. Nessa perspectiva, o corpo está cada vez mais sendo revelado em sua macro e micro dimensão anatômica, e o que antes era algo a ser desbravado, agora passa a ser moldado e cobiçado aos mais diversos projetos de constituição. Santos (1999, p. 205) argumenta que:

A escola e o currículo, como dimensões organizadas, legitimadas e comprometidas com as transformações sociais, precisam incorporar outras representações culturais, além da biomédica, discutindo como o corpo, superfície de inscrição das marcas de seu tempo, conta as histórias que nele se inscrevem. Em outras palavras, [...] enfatizar que o conhecimento científico, por si só, não basta.

Os espaços educativos também influenciam na construção da dimensão corporal. Como ressalta Soares (2003, p. 15), “o corpo é este espaço-tempo que tudo atesta, porque as marcas do que viveu estão nele inscritas; pode então ser pensado como um dos territórios mais visíveis de conexão entre natureza e cultura”. Mas é importante estar atento às transformações do corpo, pois suas formas, eficácia e funcionamento mudam com o tempo. Conforme Vigarello (2003), a sistematização de saberes pragmáticos acontece através da comunicação e das experienciais culturais e ambientais com as mais variadas dimensões corporais. Para este autor, é possível que o corpo perca a sua unidade original em virtude das experiências culturais com as quais ele vem sendo confrontado.

Essas experiências corporais possibilitam, no entender de Vigarello (2003), o princípio da eficácia, ou seja, a capacidade de ação diante dos objetos; da propriedade, que é a apropriação do ser na sua dimensão biológica e de deslocamentos de sensibilidades em relação a si mesmo e aos outros; e o princípio de identidade, que é a manifestação do corpo numa interiorização que designa o sujeito. Nesse sentido, apesar dos discursos sobre currículo escolar relatarem que na escola se produz verdades sobre o corpo, o que realmente acontece, como refere Santos (1999, p. 207), é que “os corpos das pessoas que ali estão, tal como elas o vivem, estão ausentes das narrativas curriculares”. Os indivíduos têm suas categorias e definições reguladas pela escola, e apresentam corpos mecanizados e individualidades ignoradas, por isso podemos dizer que o currículo privilegia espaços para alguns tipos de corpos e reforça a desigualdade e subordinação de outros.

É preciso identificar que o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas submetido a um processo em constante evolução, e que sofre interferência da construção

social determinada pelo momento histórico, pelas crenças, expectativas e visões de mundo. Segundo Goodson (2012, p. 10), “o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas”, fornecendo acesso à educação através da dimensão corporal.

Partindo da ideia que o homem se expressa por meio da dimensão corporal, e que fazem parte dela as emoções, os sentimentos, as sensações, os desejos, os gestos que comunicam e são linguagem, as ideias, os pensamentos, entre outros componentes, é possível afirmar que a dimensão corporal é construída a partir das experiências vividas no contexto em que este corpo esteja inserido. Como no caso das crianças selvagens de Le Breton (2009), que em virtude da necessidade de conviver com os hábitos noturnos dos lobos desenvolveram a capacidade de enxergar no escuro. Essas variadas experiências culturais têm o poder de congregar aos corpos diferentes marcas que, conforme Le Breton (2009, p. 35), modificam-se durante os processos educativos presentes nas escolas. O autor lembra que o homem modela a sua relação com o mundo e com os outros também através da educação, e “simultaneamente molda as mais íntimas aplicações de seu corpo”.

São as práticas sociais, baseadas em experiências e relações culturais, capazes de construir os indivíduos através, não somente da ideologia e consciência, mas também pelo corpo, e essa construção persiste também durante os processos educativos presentes nas creches, pré-escolas e escolas.

Portanto, é necessário que as pedagogas tenham uma compreensão do corpo na perspectiva dos autores aqui apresentados, dessa forma elas terão elementos para compreender que é preciso que essa dimensão seja considerada no processo educativo, pois os indivíduos se constituem o tempo todo por meio do corpo, ou seja, o conhecimento é construído também no e com o corpo. E os espaços de creches, pré-escolas e escolas estão constantemente construindo os corpos das crianças, desde a forma como organizam e disciplinam os espaços e os tempos até o modo como as professoras agem com elas. Talvez essa afirmação possa ser complementada por Soares (2001, p. 1), que cita o corpo como um “território construído por liberdades e interdições, e revelador de sociedades inteiras, [...] invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais e cria disciplinamentos”. Assim, o corpo é constituído culturalmente com a influência da sociedade, o contexto escolar também contribui com essa constituição, e se as professoras tiverem esse conhecimento poderão trabalhar a educação de uma forma mais integral, menos compartimentada, sem separar corpo e mente.

Nesse sentido, de que modo o corpo é tratado nos currículos dos cursos de

Pedagogia das universidades federais do Brasil, e quais disciplinas privilegiam o corpo? Essas perguntas tratam, sobretudo, da relação que o corpo tem com a construção e apropriação dos saberes na cultura escolar e da importância da compreensão do corpo nos processos educativos, além da preocupação de saber qual o olhar sobre o corpo no espaço das escolas, creches e pré-escolas que as futuras professoras estão tendo em suas formações. De acordo com Goodson (2012), o corpo vai sendo moldado pela cultura e pela sociedade, e durante a sua constituição histórica ganha lugar de subalternidade, na qual a sociedade prefere mantê-lo controlado, talvez por achar que assim a aquisição do conhecimento é facilitada, e que a aprendizagem se dá apenas por meios cognitivos.

Porém, com base nos autores discutidos nesta pesquisa, o corpo também faz parte dos processos educativos, então é necessário compreendê-lo nessa perspectiva, para melhor constituir os currículos dos cursos de Pedagogia. E os currículos, conforme relata Silva (apud GOODSON, 2012, p. 8), não devem ser interpretados “como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais”. Esse mesmo autor esclarece que o currículo deve ser constituído de conhecimentos considerados social e culturalmente válidos. Essa perspectiva do corpo no currículo, abordada nesta pesquisa, talvez não responda completamente a essas questões, mas oportunizará um momento de reflexão sobre algumas maneiras de compreender a cultura do corpo na educação.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois, conforme Minayo (2009), a pesquisa qualitativa busca responder a questões particulares, trabalhando com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, visando a compreender a realidade humana vivida socialmente. Mas lança mão de dados quantitativos para auxiliar nas análises, pois a abordagem desta pesquisa pode ser quantificável, ou seja, é possível traduzir informações em números para depois classificá-las e analisá-las.

Utilizaremos a quantificação como um instrumento de análise a fim de organizar os dados da pesquisa e trazer uma dimensão dos resultados encontrados. Depois, para uma análise mais profunda, será empregada a interpretação qualitativa desses dados. Vala (1999, p. 103) diz que uma pesquisa pode ter tanto o caráter quantitativo quanto o qualitativo, pois

a quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidades, mas não há justificação para não reconhecer os sucessos das investigações de orientação qualitativa. O rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade que se procura.

Buscando alcançar o problema e os objetivos definidos nesta pesquisa, consideramos necessário seguir procedimentos metodológicos adequados que permitam uma análise coerente dos dados. Como estratégia, analisamos os dados contidos no Banco de Dados de Albuquerque (2013), no qual constam os títulos e as ementas das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais, através da Técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, por achar ser a mais indicada para alcançar o propósito desta pesquisa. Essa Técnica de Análise, segundo Bardin (2011), utiliza o critério da homogeneidade dos documentos e permite que se investigue o conteúdo do documento de maneira diferente do original, pois, para ela, as mensagens analisadas podem mostrar uma realidade diferente daquela encontrada numa primeira busca. Nessa direção, para cumprir com o critério da homogeneidade de Bardin (2011), optamos em não analisar as referências bibliográficas, visto que somente algumas universidades disponibilizam essa informação, com isso, a grande maioria das disciplinas do Banco de Dados de Albuquerque (2013) não incluem as referências bibliográficas.

Nesse sentido, os resultados encontrados nos currículos serão categorizados e

analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo com base em autores como Bardin (2011) e Vala (1999). A Técnica de Análise de Conteúdo é uma técnica de pesquisa com o objetivo de buscar o sentido ou os sentidos de um texto, utilizada para a seleção e tratamento de dados na investigação empírica em Ciências Sociais. Nos últimos anos a utilização dessa técnica é mais intensa em determinadas áreas, como nos estudos da comunicação social e na propaganda política, tendo como fundamento a associação dos resultados quantitativos aliados a objetivos pragmáticos e de intervenção. Essa técnica é importante para auxiliar na análise de documentos oficiais de interesses específicos em condições contextuais de sua produção.

Bardin (2011) é a principal referência no campo científico quanto a essa técnica, que é considerada pelos críticos como “positivista”, pois segue caminhos muito específicos para a organização dos dados e alguns pesquisadores podem se “prender” à objetividade dos números, tornando, assim, a técnica positivista. Porém, nos estudos de Buss-Simão (2007), a autora destaca que, ao se deter na leitura, é possível evidenciar que Bardin (2011) enfatiza na técnica a inferência, ou seja, num raciocínio a partir de indícios, e que a conclusão se dá a partir de premissas através das quais a proposição só é considerada verdadeira quando ligada à outra já existente e tida como verdadeira. Essa inferência, conforme os autores estudados na pesquisa de Buss-Simão (2007), dá-se quando uma informação inicialmente considerada sem sentido, ao ser relacionada a outro dado, mostra-se significativa através do cruzamento entre os dados e dos aportes teóricos.

Lembra Bardin (2011) que a primeira etapa da análise do conteúdo consiste na descrição do objeto de estudo, e a interpretação como sendo a última etapa. A inferência, portanto, é um procedimento intermediário que permite a passagem explícita e controlada das etapas, em que a simples descrição passa a ser uma interpretação aprofundada. Vala (1999, p.104) refere-se à inferência como um procedimento que “permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”.

Assim, Bardin (2011, p. 42) define análise de conteúdo:

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

Com base nas discussões de Bardin (2011), é possível afirmar que a análise de conteúdo exige metodologias e técnicas relacionadas com um referencial teórico aprofundado sobre o tema pesquisado. Vala (1999) reforça essa concepção de Bardin ao dizer que as regras

do processo inferencial de análise de conteúdo dependem dos referentes teóricos e dos objetivos do estudo, não existindo um modelo ideal de análise. Por conseguinte, a finalidade da análise de conteúdo pode ser definida como uma inferência lógica sobre as mensagens sistematizadas contidas nas características dos dados analisados. Assim, nesta pesquisa procuramos utilizar essa metodologia, proposta por Bardin (2011), à medida que os relatórios gerados no Banco de Dados de Albuquerque (2013) foram surgindo, sempre confrontando-os com as bases teóricas dos autores aqui estudados.

Para o levantamento dos dados sobre quais aspectos da dimensão corporal estão presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia, utilizaremos o Banco de Dados¹² em formato eletrônico elaborado por Albuquerque (2013) em sua tese de Doutorado, que consistiu em uma investigação acerca dos elementos constitutivos da formação docente dos currículos para professores de Educação Infantil. Ela fez um mapeamento detalhado junto às coordenadorias dos cursos ou consulta aos endereços eletrônicos de universidades federais do Brasil sobre a composição formativa dos professores de Educação Infantil através do cruzamento entre o programa das disciplinas curriculares e suas respectivas ementas, cargas horárias e relação com as áreas do conhecimento. As discussões “giraram em torno da função formadora do curso de Pedagogia e seu campo de atuação” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 22).

Para a seleção do material desse Banco de Dados, Albuquerque (2013) privilegiou somente os conteúdos dos currículos pós-DCN/2005 e Resolução nº 1/2006, pois, a partir dessa Resolução, as orientações para os cursos de Pedagogia passaram a ter como eixo central uma formação para a docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental, articulada e indissociável com a gestão e a pesquisa. Os cursos passaram a ter uma nova configuração de formação baseada em três eixos transversais: docência, gestão e produção do conhecimento. Segundo pesquisa de Albuquerque (2013), existem 57 universidades cadastradas, porém constam no Banco de Dados da autora só as 47 universidades que possuem o curso de Pedagogia, conforme mostra o quadro 9:

Quadro 9 - Relação das universidades federais por região

(continua)

REGIÃO SUDESTE (Total: 15)	
Universidade Federal de Alfenas (MG)	
Universidade Federal de Juiz de Fora	
Universidade Federal de Minas Gerais	

¹² O banco de dados relacional foi desenvolvido utilizando as ferramentas Microsoft Access e BrModelo. Autores: Matheus Hoffmann Silva e Thiago Thalison Firmino de Lima.

(continuação)

REGIÃO SUDESTE (Total: 15)
Universidade Federal de Ouro Preto
Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal de São João Del Rei
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal de Viçosa
Universidade Federal do Espírito Santo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Universidade Federal Vale do Jequitinhonha e Mucuri
Universidade Federal do Tocantins
REGIÃO NORDESTE (Total: 12)
Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Paraíba
Universidade Federal de Alagoas
Universidade Federal de Campina Grande
Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal de Sergipe
Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal do Piauí
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Federal Rural de Pernambuco
REGIÃO NORTE (Total: 8)
Fundação Universidade de Rondônia ou Universidade de Rondônia
Universidade Federal de Roraima
Universidade Federal do Acre
Universidade Federal do Amapá
Universidade Federal do Amazonas
Universidade Federal do Oeste do Pará/ Universidade da Integração Amazônica
Universidade Federal do Pará
REGIÃO SUL (Total: 8)
Universidade Federal da Fronteira Sul
Universidade Federal de Pelotas
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Maria
Universidade Federal do Pampa

(conclusão)

REGIÃO SUL (Total: 8)
Universidade Federal do Paraná
Universidade Federal do Rio Grande
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
REGIÃO CENTRO-OESTE (Total: 5)
Universidade Federal da Grande Dourados
Universidade Federal de Goiás
Universidade Federal do Mato Grosso
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Universidade Federal de Brasília

Fonte: Albuquerque (2013, p. 31).

As informações curriculares obtidas na pesquisa de Albuquerque (2013) foram organizadas no formato eletrônico por intermédio do programa Access¹³, além da construção de um ficheiro documental específico buscando o entrecruzamento entre todos os cursos a fim de detectar semelhanças, particularidades e ausências no texto curricular traduzido em conteúdo no programa de disciplinas e suas respectivas ementas. Tendo em mãos as disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia das universidades selecionadas, foram incluídas no banco somente as disciplinas obrigatórias. Considerando ser um número elevado de universidades, a autora optou por não incluir as disciplinas optativas no referido Banco de Dados, pois as alunas do curso de Pedagogia não cursam todas as disciplinas optativas ofertadas, inclusive a autora relatou não existir um estudo sobre a porcentagem das disciplinas que são escolhidas como optativas, e isso determinou a escolha de incluir no banco somente as disciplinas obrigatórias.

O fato de todo o Banco de Dados de Albuquerque (2013) ser composto somente por ementas das disciplinas obrigatórias, ficando de fora as disciplinas optativas e não obrigatórias, garante, nesta pesquisa, a regra da homogeneidade sugerida por Bardin (2011), que diz que os documentos a serem analisados na pesquisa devem ser homogêneos, ou seja, apresentar os critérios precisos e semelhantes.

Para nortear a busca dos dados da nossa pesquisa, utilizamos palavras-chave relacionadas com a educação do corpo contidas nos currículos e ementas das universidades federais do Brasil constantes no Banco de Dados de Albuquerque (2013). Num primeiro momento, foi solicitado a um dos estudantes de graduação, Thiago Thalison Firmino de Lima, envolvido no desenvolvimento do Banco de Dados da pesquisa de Albuquerque (2013), que

¹³ O Access é um programa da Microsoft Office que permite o armazenamento e a organização de dados.

gerasse relatórios. Para a definição das palavras-chave a serem utilizadas nas buscas dos relatórios, percebeu-se a necessidade de resgatar temáticas privilegiadas pelo campo da Educação Física que mantém uma aproximação semântica sobre o assunto. Para tanto, definimos a geração de relatórios que buscassem disciplinas que tivessem as seguintes palavras¹⁴: “corpo”, “educação física” e “movimento”. Optamos em não utilizar a palavra brincadeira para gerar os relatórios, por compreendermos que a brincadeira está inserida tanto nos conteúdos da Educação Física, como nas discussões sobre o movimento e o corpo.

Nesse processo procuramos constituir o *corpus* da pesquisa, ou seja, os materiais identificados como fontes que irão colaborar na composição do texto, cruzando a problemática do estudo com os dados coletados a partir da teoria existente. Para Bardin (2011, p.126), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”.

O primeiro conjunto de relatórios gerados com as três palavras-chave definidas resultou em três relatórios, um com 39 disciplinas na categoria “corpo”, outro com 28 na categoria “educação física” e um terceiro com 52 na categoria “movimento”. Foi realizada uma leitura minuciosa quanto às disciplinas e suas respectivas ementas e uma interpretação sobre se os assuntos que cada uma tratava se enquadravam no tema desta pesquisa.

Após a leitura desses primeiros relatórios, observamos que muitas disciplinas com a palavra “corpo”, na verdade, não tratavam do tema deste estudo e, sim, de outras temáticas como história, matemática, política, gestão escolar, valores estéticos e culturais e metodologia científica. Observamos, também, que as disciplinas resultantes da busca com a palavra “movimento”, geradas nessa primeira procura, não se relacionavam com o tema da pesquisa, mas, sim, com temas sociais como: movimentos sociais, movimento indígena, movimento de educação popular e movimento da imagem. Também com a palavra “educação física” algumas disciplinas não se relacionavam ao tema, tinham uma abordagem mais histórica e conceitual do desenvolvimento das crianças voltado para a qualificação do trabalho pedagógico. Por esse motivo, essas disciplinas que não tinham relação com o tema foram descartadas.

Essa tentativa de primeira categorização seguiu a técnica de Bardin (2011), que sugere uma pré-análise como uma fase da organização da análise de conteúdo da pesquisa, sendo esta uma forma de sistematizar as ideias. Essa fase é flexível, pois permite a utilização

¹⁴ Numa primeira busca ao Banco de Dados de Albuquerque (2013), utilizamos as palavras *gênero* e *relações de gênero*, porém as disciplinas se repetiam nas outras buscas, em particular nas buscas com o termo “corpo”. Por esse motivo, optamos em não utilizar essas palavras.

de novos procedimentos no decorrer da análise. Consiste basicamente de escolhas, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação dos dados.

Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha dos documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices (BARDIN, 2011, p. 127).

Para a escolha do *corpus* da análise, foi preciso uma leitura mais atenta das ementas, que culminou numa nova seleção. Desta vez, foram inibidos alguns termos e disciplinas que não correspondiam à temática, dando origem a três novos relatórios, agora com 30 disciplinas na categoria “corpo”, 4 na categoria “educação física” e 14 na categoria “movimento”. Esse refinamento nas buscas permitiu que selecionássemos nos relatórios somente as disciplinas que realmente tinham aproximação com a temática.

Ao final dessa busca, realizamos um cruzamento entre os 3 relatórios a fim de ainda excluir as disciplinas que se repetiam tanto com a palavra “corpo” quanto com “movimento” e “educação física”. Após esse cruzamento, restaram nos três relatórios os seguintes números de disciplinas: 25 com a palavra “corpo”, 1 com a palavra “movimento” e 1 com “educação física”, totalizando um número de 27 disciplinas que comporão nosso *corpus* de análise.

Após todo esse processo, organizamos os dados num quadro com a pretensão de qualificar os mesmos de maneira que possamos definir as categorias para uma melhor interpretação e análise, conforme sugere Bardin (2011, p. 131, grifo do autor):

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos. Operações de estatísticas simples (percentagem), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, esses resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo em sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Nesse processo observamos o cuidado de seguir a regra da exaustividade, que Bardin (2011) menciona em seus estudos como sendo a fase que define o campo do *corpus*, e exemplifica como possibilidades as entrevistas, questionários, editoriais e outros. Não é recomendado ser seletiva, mas esgotar todos os elementos que compõem os dados de busca da pesquisa. Sendo assim, uma vez definido o *corpus* da pesquisa, todos os seus elementos serão analisados, ou seja, todas as disciplinas e ementas contidas no relatório final da busca no

Banco de Dados de Albuquerque (2013).

A representatividade da amostra, de acordo com Bardin (2011), deve ser realizada com base em uma amostra representativa do universo investigado, e os resultados obtidos serão generalizados ao todo. Porém, a definição do *corpus* desta pesquisa mostrou que o tema “corpo” não é abundante nos cursos de Pedagogia das universidades federais do Brasil. Portanto, não será definida uma amostra, mas analisaremos todo o material encontrado.

Para selecionar as disciplinas que realmente se aproximam da temática desta pesquisa, cruzamos aquelas que se repetiam em mais de um descritor, optando sempre por selecioná-la uma única vez. E as que são ofertadas, tanto no turno diurno quanto noturno, e por isso se repetiam mais de uma vez, foram também descartadas, pois a disciplina era a mesma, apenas sendo ofertada em turnos diferentes. Essa seleção resultou num relatório final, cujo resultado é possível ser visto no quadro 10 abaixo:

Quadro 10 - Relatório final das universidades federais do Brasil que apresentam disciplinas com o tema “corpo” (continua)

DESCRIPTOR	ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Corpo e Movimento	Alagoas	UFAL ¹⁵	5ª Noturno/Diurno	Corporeidade e Movimento	40h
Corpo e Movimento	Alagoas	UFAL	5ª Noturno/Diurno	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	60h
Corpo e Movimento	Alagoas	UFAL	6ª Noturno/Diurno	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II	60h
Corpo	Pernambuco	UFPE ¹⁶	1ª	Fundamentos Psicológicos da Educação 1	60h
Corpo	Pernambuco	UFPE	9ª	Libras	60h
Corpo	Rio Grande Norte	UFRN ¹⁷	9ª Noturno/Diurno	Ensino das Ciências Naturais II	90h
Corpo e Movimento	Espírito Santo	UFES ¹⁸	2ª Noturno/Diurno	Educação, Corpo e Movimento	60h
Corpo e Movimento	São Paulo	UFSCar ¹⁹	1ª Noturno/Diurno	Corpo e Movimento	Não informada
Corpo	São Paulo	UFSCar	3ª Noturno/Diurno	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	Não informada

¹⁵ Universidade Federal de Alagoas.

¹⁶ Universidade Federal de Pernambuco.

¹⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

¹⁸ Universidade Federal do Espírito Santo.

¹⁹ Universidade Federal de São Carlos.

(continuação)

DESCRIPTOR	ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Corpo e Ed. Física	Rio Grande do Sul	UNIPAMPA ²⁰	6ª Noturno/Diurno	Corporeidade e Educação	68h
Corpo	Rio de Janeiro	UFRRJ ²¹	7ª	Arte e Educação	30h
Corpo e Movimento	Rio de Janeiro	UFRJ	3ª Noturno/Diurno	EDD647-Linguagem Corporal na Educação	15h
Corpo	Rio de Janeiro	UFRJ	9ª Noturno/Diurno	EDD636-Educ e Comunicação II (Libras)	60h
Corpo	Santa Catarina	UFSC ²²	6ª	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	54h
Corpo	Santa Catarina	UFSC	6ª	Infância e Educação do Corpo	72h
Corpo	Minas Gerais	UFJS ²³	5ª	Fundamentos e Didática de Arte-Educação	60h
Corpo e Ed. Física	Amapá	UNIFAP ²⁴	4ª	Educação e Ludicidade	60h
Corpo	Rio de Janeiro	UNIRIO ²⁵	7ª	Ciências naturais na educação II	90h
Corpo e Movimento	Rio de Janeiro	UNIRIO	8ª	Corpo e Movimento	60h
Corpo	Minas Gerais	UFMG ²⁶	3ª Noturno/Diurno	Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional	60h
Corpo e Movimento	Minas Gerais	UFMG	4ª Noturno/Diurno	Corpo e Educação	60h
Corpo	Santa Catarina	UFFS ²⁷	7ª	Ciências Naturais na Educação II	90h
Corpo e Movimento	Santa Catarina	UFFS	8ª	Corpo e movimento	60h
Corpo	Pará	UFPA ²⁸	8ª	Ciências nos Anos Iniciais	68h
Corpo e Movimento	Tocantins	UFT ²⁹	6ª Noturno/Diurno	Fundamentos e Metodologias do Ensino	60h

²⁰ Universidade Federal do Pampa.²¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.²² Universidade Federal de Santa Catarina.²³ Universidade Federal de São João DelRei.²⁴ Universidade Federal do Amapá.²⁵ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.²⁶ Universidade Federal de Minas Gerais.²⁷ Universidade Federal da Fronteira Sul.²⁸ Universidade Federal do Pará.²⁹ Universidade Federal do Tocantins.

(conclusão)

DESCRIPTOR	ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
				de Artes e do Movimento	
Ed. Física	Mato Grosso	UFMT ³⁰	4ª Noturno/Diurno	Recreação e jogos	60h
Movimento	Alagoas	UNIFAL ³¹	7ª	Organização Didática da Educação Infantil II	90h

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Analisando o quadro 10, é possível perceber que, do total das 47 universidades contidas no Banco de Dados da Albuquerque (2013) que oferecem o curso de Pedagogia, 18 apresentaram um total de 27 disciplinas com o tema “corpo”. E a região que mais apareceu foi a Sudeste, com 9 universidades, seguidas das regiões Nordeste e Sul, com 3 em cada, Norte com 2 e, por último, o Centro-Oeste com 1 universidade. As disciplinas são ofertadas em várias fases, sendo 4 na 6ª e 7ª fase; 3 na 3ª, 4ª, 5ª, 8ª e 9ª fase; 2 na 1ª fase e 1 na 2ª fase. As horas disponibilizadas são 60 horas em 14 disciplinas, 90 horas em 4 disciplinas, 68 horas em 2 disciplinas, e 72 horas, 54 horas, 40 horas, 30 horas e 15 horas apareceram em 1 disciplina cada. Duas disciplinas não informaram a carga horária.

Seguimos o procedimento de análise de conteúdo de Vala (1999), que determina que o investigador formule diversas perguntas a fim de sistematizar os dados encontrados, como a frequência, as características e as associações e dissociações entre os dados. A frequência em que os dados aparecem sugere uma quantificação simples que permite saber quais os temas são mais ou menos frequentes, ou os ausentes, além de mostrar os principais centros de interesse do tema da pesquisa. Já as características dos dados indicam um possível agrupamento por categorias para as análises. Quanto às associações e dissociações entre os objetos, aponta que os dados não se encontram isolados, mas fazem parte de uma estrutura; “o analista procura passar do inventário dos referentes da fonte para a análise do sistema de pensamento da fonte” (VALA, 1999, p. 108).

O processo de categorização, conforme Bardin (2011), organiza os dados segundo um agrupamento definido por determinados critérios e utiliza um título genérico em razão das características comuns aos elementos desses dados. Para essa classificação é necessária uma investigação do que cada um deles tem em comum uns com os outros. E para definir as

³⁰ Universidade Federal de Mato Grosso.

³¹ União de Faculdades de Alagoas.

categorias, Bardin (2011) aconselha que algumas qualidades sejam levadas em conta, como a *exclusão mútua*, que estabelece que cada elemento deve existir em apenas uma categoria. A qualidade da *homogeneidade* especifica que as categorias tenham um mesmo princípio e uma mesma dimensão de análise, já a *pertinência*, faz com que essas categorias representem as intenções da investigação com uma adequação das ideias que os dados representam. E a *objetividade* e a *fidelidade* são princípios que determinam que, mesmo quando os dados são submetidos a várias análises, estes devem manter a mesma grade categorial e serem codificadas da mesma maneira sem distorções e variações dos significados dos dados analisados.

Portanto, para assegurar a fidedignidade e validade das análises dos dados encontrados que constituem o *corpus* da pesquisa, buscamos definir algumas categorias de análise. Para isso, num primeiro momento fizemos uma busca que gerou um relatório com muitas disciplinas, nas quais fomos separando-as por similaridades entre os títulos. E para uma melhor visualização, pintamos com cores iguais aquelas que tratavam o corpo numa mesma perspectiva, ou que tinham a palavra corpo no título. Após essa etapa, fizemos uma nova análise baseada em interpretações mais aprofundadas sobre a real dimensão em que o corpo estava sendo tratado em cada disciplina. Essa análise foi feita através de cruzamentos entre os títulos das disciplinas com os conteúdos das ementas. Por fim, após trocar o agrupamento de algumas disciplinas, chegamos a 5 categorias, das quais a categoria definida como **Educação do corpo**, em que o corpo é o tema central da disciplina, foram agrupadas 10 disciplinas. A categoria definida como **Educação do corpo de modo indireto**, na qual o tema corpo não aparece no nome da disciplina, mas na ementa; foram congregadas 5 disciplinas. A categoria **O corpo nos jogos, na arte e no lúdico**, que tem uma abordagem do corpo associadas aos jogos, ludicidade e arte, foram encontradas em 5 disciplinas. A definição da categoria **Corpo como biológico e natural**, que trata o corpo a partir características biológicas e psicológicas, contabilizaram 5 disciplinas. Somente 2 disciplinas apresentaram o corpo como forma de comunicação e expressão corporal e facial, denominadas de **O corpo na comunicação em LIBRAS**, como mostra o quadro 11.

Quadro 11 - Categorização dos dados

(continua)

Categoria: Educação do corpo				
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Alagoas	UFAL	5ª	Corporeidade e Movimento	40h
Espírito Santo	UFES	2ª	Educação, Corpo e Movimento	60h

(continuação)

Categoria: Educação do corpo				
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
São Paulo	UFSCar	1ª	Corpo e Movimento	Não informada
Rio Grande do Sul	UNIPAMPA	6ª	Corporeidade e Educação	68h
Rio de Janeiro	UFRJ	3ª	EDD647-Linguagem Corporal na Educação	15h
Santa Catarina	UFSC	6ª	Infância e Educação do Corpo	72h
Rio de Janeiro	UNIRIO	8ª	Corpo e Movimento	60h
Minas Gerais	UFMG	4ª	Corpo e Educação	60h
Santa Catarina	UFFS	8ª	Corpo e Movimento	60h
Amapá	UNIFAP	4ª	Educação e Ludicidade	60h
Categoria: Educação do corpo de modo indireto				
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Alagoas	UFAL	5ª	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	60h
Alagoas	UFAL	5ª	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II	60h
São Paulo	UFSCar	3ª	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	Não informada
Minas Gerais	UFMG	3ª	Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional	60h
Alagoas	UNIFAL	7ª	Organização Didática da Educação Infantil II	90h
Categoria: O corpo nos jogos, na arte e no lúdico				
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Rio de Janeiro	UFRRJ	7ª	Arte e Educação	30h
Mato Grosso	UFMT	4ª	Recreação e jogos	60h
Santa Catarina	UFSC	6ª	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	54h
Minas Gerais	UFJS	5ª	Fundamentos e Didática de Arte-Educação	60h
Tocantins	UFT	6ª	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Artes e do Movimento	60h
Categoria: O corpo como biológico e natural				
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Pernambuco	UFPE	1ª	Fundamentos Psicológicos da Educação 1	60h
Rio Grande Norte	UFRN	9ª	Ensino das Ciências Naturais II	90h
Rio de Janeiro	UNIRIO	7ª	Ciências naturais na educação II	90h

(conclusão)

Categoria: O corpo como biológico e natural				
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Santa Catarina	UFFS	7ª	Ciências naturais na educação II	90h
Pará	UFPA	8ª	Ciências nos Anos Iniciais	68h
Categoria: O corpo na comunicação em LIBRAS				
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Pernambuco	UFPE	9ª	Libras	60h
Rio de Janeiro	UFRJ	9ª	EDD636-Educ. e Comunicação II (Libras)	60h

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Buscamos definir os nomes das categorias de tal modo que eles indicassem o sentido dos dados agrupados. Para definir as disciplinas da categoria **Educação do corpo**, procuramos aquelas cujo título continha o radical corpo, e que este fosse o principal tema citado tanto no título quanto na ementa. O “estudo teórico-prático do fenômeno corporeidade do corpo em movimento” bem como a “problematização e vivência do movimentar-se, tendo em vista o contexto escolar e não-escolar”, as “diferentes concepções de corpo”, e a “consciência corporal e a relação do corpo como outro” definem que o corpo é amplamente discutido nessas disciplinas.

A segunda categoria intitulada de **Educação do corpo de modo indireto** não teve a palavra corpo como tema central no título, mas esta aparecia na ementa e compunha parte da discussão da disciplina no conjunto de outros saberes. Para a definição dessa categoria, selecionamos das ementas alguns trechos, como podemos observar a seguir: “Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil com foco em diversos temas sendo um deles as relações corpo e movimento”, “questões relativas à raça, gênero, corpo e necessidades especiais das crianças” e “as linguagens não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças”. A partir dessa busca foi possível a definição dessa categoria, pois compreendemos que o corpo ganha nessas ementas um lugar secundário, uma vez que dedicam pouco espaço para aprofundamento da temática “corpo”.

Na busca pelo agrupamento para a categorização, as ementas que discutiam “abordagens segundo perspectivas teóricas da psicologia, o estudo do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e do adolescente e a compreensão do desenvolvimento sexual humano”, além de conteúdos “transversais sobre o corpo humano e saúde”, estavam associadas à categoria **O corpo como biológico e natural**, que discute o corpo em sua essência

psicológica e biológica como “agente de transformação da natureza e sua relação com os demais seres vivos e componentes do ambiente”.

Ao nos atentarmos ao conteúdo das ementas das disciplinas inicialmente agrupadas à primeira categoria **Educação do corpo**, percebemos que se diferenciavam com relação ao destaque dado ao corpo. Como caracteriza Franco (1974, p.176), “[...] as categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois ser interpretadas à luz das teorias explicativas”. Portanto, após uma releitura das ementas, observamos a centralidade do corpo nos seguintes trechos: “as diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações como processo educacional”, a “discussão da Educação Física na perspectiva da formação e da prática do profissional em Pedagogia, numa análise contextualizada do movimento humano e da cultura corporal”, além de “jogos, os programas lúdicos, as gincanas e os programas recreativos”, que nos levaram a intitular essa categoria como **O corpo nos jogos, na arte e no lúdico**.

Como última categoria a ser definida, agrupamos as ementas que diziam respeito ao “estudo de libras na formação do professor em uma visão inclusiva de educação” e a “expressão corporal e facial” como um meio de comunicação através “do alfabeto manual”, sendo denominada de **O corpo na comunicação em LIBRAS**.

A partir da categorização, tendo em conta os objetivos da pesquisa, partiremos para as análises dos dados. Não desmerecendo as utilidades da quantificação na técnica de análise de conteúdo, faz-se necessário esclarecer que nesta pesquisa utilizamos, predominantemente, a análise dos dados em seu caráter qualitativo, sem negar a possibilidade de análises qualitativas sobre os dados quantitativos. Pois, enquanto a pesquisa qualitativa observa, descreve, interpreta e tenta compreender o significado dos dados através de percepções e entendimentos teóricos e práticos acerca da natureza geral de uma questão, a pesquisa quantitativa é um estudo estatístico que descreve as características numéricas dos dados. A análise quantitativa é definida por Minayo (2009, p. 21) como “uma descrição dos dados para explicar fenômenos que produzem regularidades, e a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”. Porém, esses dois tipos de análises não são considerados totalmente incompatíveis, mas apresentam uma oposição complementar, que através de bases teóricas e práticas podem resultar num aprofundamento das informações com maior fidedignidade das interpretações dos dados. É o que sugere Minayo, quando cita

a importância de trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade. Acreditamos na relação fértil e

frutuosa entre abordagens qualitativas e quantitativas que devem ser vistas em oposição complementar (MINAYO, 2009, p. 25).

Portanto, a análise dos dados com os cruzamentos entre as diversas informações sobre eles nos forneceu interpretações qualitativas com entendimentos sobre o assunto a partir dos padrões quantitativos encontrados nesses dados.

4 A DIMENSÃO CORPORAL NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

Os cursos de graduação em Pedagogia exercem um papel importante na formação das professoras e, conseqüentemente, no desenvolvimento dessas profissionais que atuarão na vida das crianças e adolescentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. E as marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais e étnicos que se incorporam ao corpo, também a partir dos processos educativos presentes na escola, contribuem com a construção do conhecimento das crianças e adolescentes. Pois se o corpo é provisório e suscetível às mais diversas intervenções, também o conhecimento, com seus significados científicos, culturais e sociais, mudam com o passar dos tempos à medida que entram em contato com novas e diferentes experiências. No entender de Soares e Fraga (2003), o corpo é a materialidade do conhecimento.

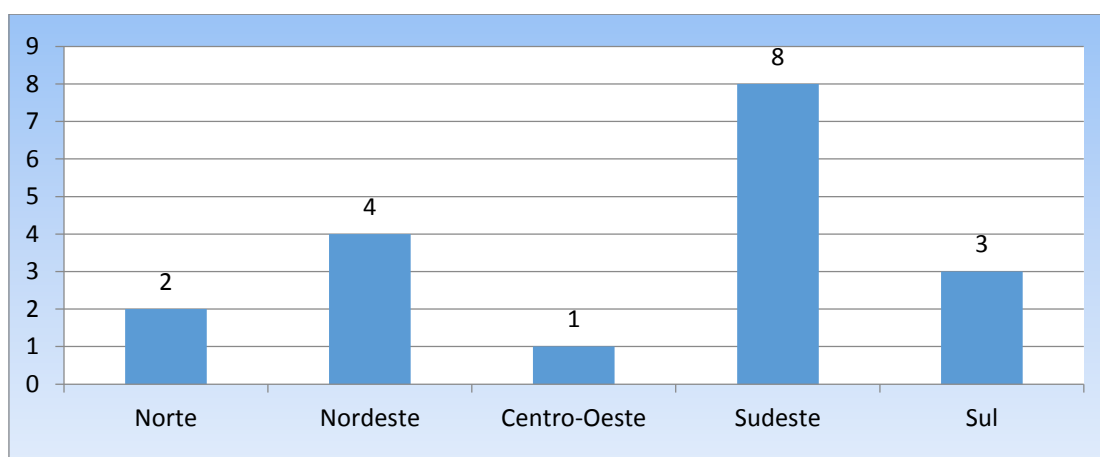
Vale destacar que o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar, nas bases curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais do Brasil, que lugar e concepção de dimensão corporal são privilegiados nos currículos dos cursos de Pedagogia. Nesse contexto, a compreensão desses dados à luz do referencial teórico que fundamentou a proposição desta pesquisa traz subsídios para refletir sobre a importância que a dimensão corporal tem no processo de construção do conhecimento.

Pensar o corpo na educação de modo geral e nas creches, pré-escolas e escolas é, primeiramente, compreender que ele não é unicamente um instrumento das práticas educativas ligadas exclusivamente ao movimento, mas também produções humanas baseadas na dimensão corporal como princípio epistemológico com possibilidade de contribuir na construção do conhecimento e nas experiências sociais e culturais. Segundo Nóbrega (2005, p. 610), “a gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diversas práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas”. Porém, é preciso que as professoras ampliem a concepção instrumental do corpo e compreendam que abordar aspectos da dimensão corporal vai além dos métodos gímnicos e/ou do movimento gestual caracterizado pelos jogos e brincadeiras.

Assim, o tema desta pesquisa vai ao encontro do entendimento da dimensão corporal na formação inicial considerando suas bases teóricas e orientações para as ações docentes, além de identificar e evidenciar as configurações e concepções de corpo traçando um diagnóstico das temáticas do corpo nos currículos de Pedagogia. Nesse sentido, Nóbrega (2005) afirma, em seus estudos, que somos seres corporais, portanto, o corpo já está incluído na educação.

Para nossa análise pretendemos, inicialmente, contextualizar de modo geral os dados encontrados nos cursos de Pedagogia das universidades federais. Em uma análise geral sobre os dados encontrados no Banco de Dados de Albuquerque (2013), utilizando as palavras-chave: “corpo, movimento e educação física”, percebemos que, de um total de 47 universidades federais com cursos de Pedagogia, 18 apresentavam disciplinas com a temática pesquisada. Essas universidades estão distribuídas em todas as regiões do Brasil, conforme mostra o gráfico 1:

Gráfico 1 - Regiões das universidades federais que apresentam o tema “corpo” no currículo dos cursos de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Esses dados são coerentes quando comparados com as regiões que abrangem as 47 universidades federais do Brasil que apresentam curso de Pedagogia, exceto pela Região Norte, que apenas 2 das 8 universidades que possuem curso de Pedagogia apresentam o tema “corpo” no currículo; e a Região Centro-Oeste, que das 5 universidades somente 1 contempla essa temática, como demonstra o quadro 12:

Quadro 12 - Regiões das universidades federais totais e das que possuem cursos de Pedagogia

Região	Total de universidades federais	Universidades federais com Pedagogia
Norte	8	8
Nordeste	17	12
Centro-Oeste	5	5
Sudeste	20	14
Sul	11	8
TOTAL	61	47

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Através do quadro 12, observa-se que a Região Sudeste apresenta o maior número de universidades federais, provavelmente, de acordo com a pesquisa de Ramalho e Madeira (2005), em decorrência de maior distribuição das verbas governamentais que, por fatores estruturais e geopolíticos, foram destinadas, entre o período de 1975 a 1980, para essa região. Mas, também nessa época, a Região Nordeste foi privilegiada, mesmo “enfrentando as dificuldades de sua própria marginalidade em um sistema com alto nível de centralização e concentração no Sudeste” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 74).

Durante o período de 1982 a 1985, segundo Ramalho e Madeira (2005), surgiu uma forte crise política que sinalizava o fim dos governos militares no Brasil. Eles enfrentaram o enfraquecimento de suas bases econômicas, em decorrência da dependência de capitais externos para dar continuidade ao crescimento econômico nacional, resultando em dívidas externa e interna, situação que predomina até os dias de hoje. Em decorrência dessa crise, houve investimentos na área da educação das regiões Norte e Nordeste, a fim de reduzir a dependência financeira de recursos do governo dessas regiões.

O Brasil possui 61 universidades federais, das quais 47 oferecem o curso de Pedagogia (ALBUQUERQUE, 2013). Com base no quadro 1, é possível concluir que em todas as regiões do Brasil existem universidades federais com curso de Pedagogia, com destaque para a Região Centro-Oeste, que apresenta 100% das universidades com o curso de Pedagogia.

Com a intenção de agrupar as disciplinas encontradas num universo representativo de informações, utilizamos um processo de categorização que foi definido com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Sob os parâmetros desse recurso metodológico, foi possível cruzar as disciplinas e agrupá-las por unidades e semelhanças de registros. Esse exercício possibilitou organizar as disciplinas em 5 categorias, como podemos observar no quadro 13:

Quadro 13 - Disciplinas do curso de Pedagogia das universidades federais com o tema “corpo”, por região

Região	Corpo tema central	Corpo tema indireto	Corpo lúdico	Corpo biológico	Corpo comunicação
Norte	1	0	1	1	0
Nordeste	1	3	0	2	1
Centro-oeste	0	0	1	0	0
Sudeste	5	2	2	1	1
Sul	3	0	1	1	0
TOTAL	10	5	5	5	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

É possível perceber uma disparidade entre as regiões quanto à quantidade de universidades que apresentam disciplinas com o tema “Educação do Corpo”, nas quais o corpo é o eixo principal e direto. Um dado interessante é que mesmo as disciplinas com esse tema aparecendo no Norte, na UNIFAP, e Nordeste, na UFAL, elas concentram-se mais nas regiões Sudeste, na UFES, UFSCar, UFRJ, UNIRIO e UFMG, e Sul, na UFFS, UFSC e UNIPAMPA, demonstrando ser mais forte a presença do corpo nas disciplinas do curso de Pedagogia dessas regiões.

Provavelmente esse dado seja pelo fato de a maior concentração de universidades e pós-graduação, segundo Ramalho e Madeira (2005), estar nas regiões Sudeste e Sul, e talvez pela longevidade, ou seja, uma constituição mais antiga dessas universidades permite que elas compreendam que o corpo é um conteúdo importante para ser discutido nos cursos de Pedagogia. Outra hipótese seria a presença de pessoas nessas universidades que consideram que a discussão sobre o corpo seja importante no curso de Pedagogia e, por conta disso, tais universidades possuem disciplinas que apresentam discussões que privilegiam esse tema. No entanto, não há como comprovar esse fato nesta pesquisa, mas isso mostra que as universidades federais não seguem um padrão de temas e ementas nas disciplinas ofertadas. E essa falta de igualdade entre os currículos poderá, entre outras coisas, dificultar a validação de disciplinas quando houver transferência de aluno(a) de uma universidade para outra. É o exemplo da disciplina “Corpo e Movimento”, que aparece em 3 universidades: UFSCar, UNIRIO e UFFS, porém a ementa da UFSCar é diferente das ementas da UNIRIO e UFFS.

A elaboração da grade curricular dos cursos de Pedagogia segue as diretrizes do CNE, Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que define, no art. 3º,

um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006a).

Não consta nas diretrizes uma especificidade de conteúdos em detrimento de outros. Por isso, a universidade pode escolher, dentre as opções existentes, aquela que melhor couber na sua estrutura curricular, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, direito esse garantido no art. 6º, que trata da estrutura dos cursos de Pedagogia na qual deve constar: um núcleo de estudos básicos, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira; outro de aprofundamento e diversificação, que atenda às diferentes demandas sociais; e um de estudos integradores, que proporcionará

enriquecimento curricular através de participações em seminários, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão; além de atividades práticas nas mais diferentes áreas do campo educacional; e atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006a).

O entendimento que temos, a partir de Nascimento e Andrade (2007), de Rego e Almeida (2004), que compuseram o levantamento bibliográfico realizado e apresentado na introdução, é que num contexto sociopolítico o currículo deve ser estruturado por uma rede de saberes diversos necessária à formação dos profissionais. O exercício da pedagogia, segundo esses autores, não é pautado apenas na transmissão de um conhecimento acadêmico ou de conhecimentos científicos em saberes escolares, mas em diversas características como motivação, luta contra a exclusão e relações com estruturas sociais.

Nascimento e Andrade (2007) defendem um currículo com base em princípios de sólida formação teórica no campo dos conhecimentos específicos, articulado à prática e às experiências que os próprios alunos trazem para os espaços escolares. Para tal, sugerem realizar trabalhos coletivos e interdisciplinares, além de uma gestão democrática da escola com compromisso ético e político dos professores para com os alunos. Para os autores, o currículo dos cursos de Pedagogia deve ser flexível e possibilitar um curso que atenda à diversidade social e cultural, com capacidade de articular o global e o local.

Scheibe (2007a, p. 44, grifo da autora) menciona que o projeto pedagógico dos cursos de Pedagogia deve apresentar, como mínimo para efetivação do curso, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, divididas em:

[...] pelo menos 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; as outras 300 horas estarão destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Das orientações gerais contidas no documento é possível depreender os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular então iniciada: flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. O objetivo mais geral, apontado como orientador para a reforma dos cursos de graduação, parece ter sido, fundamentalmente, o de 'tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível'. Para a formação de professores seria possível visualizar nessa flexibilização maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado.

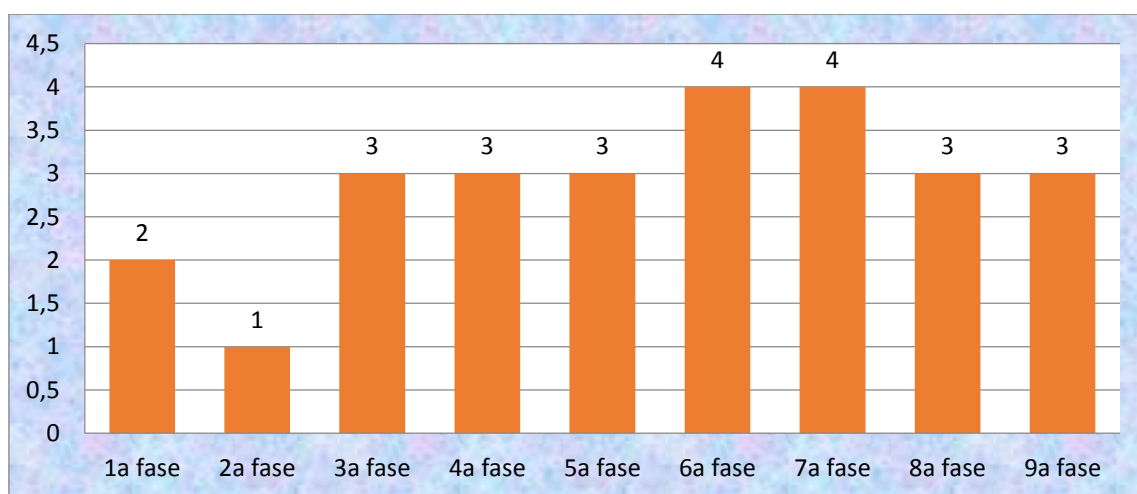
Na contramão das ideias supracitadas, Rego e Almeida (2004) salientam que a formação de professores não atinge a dimensão institucional de primeira linha, mesmo que as universidades mantenham inúmeros cursos, e que os egressos, geralmente, optem pelo ensino. Na visão dessas autoras, os cursos de Pedagogia continuam formando professoras genéricas e

abstratas, não considerando as reais condições e contextos de vida e profissional. A fim de proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado às crianças, é necessário que as professoras compreendam o conhecimento enquanto cultura, pois ele é uma atividade humana construída social e historicamente.

Dessa forma, partindo do princípio de que a escola é um espaço que propicia o processo de construção da relação ensino-aprendizagem, e de acesso ao conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade, é preciso pensar em alternativas para a formação dos educadores(as), que possam contribuir para efetivar um trabalho pedagógico mais comprometido com uma intencionalidade educativa, trazendo para a vivência das crianças pequenas, aspectos da vida contemporânea da sociedade brasileira (REGO; ALMEIDA, 2004, p. 12).

Outro dado relevante é que, em todas as fases, desde o início da formação inicial de Pedagogia até a última fase, os cursos possuem disciplinas com o tema “corpo”, conforme mostra o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Fases em que aparecem as disciplinas com o tema “corpo” nos cursos de Pedagogia das universidades federais



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

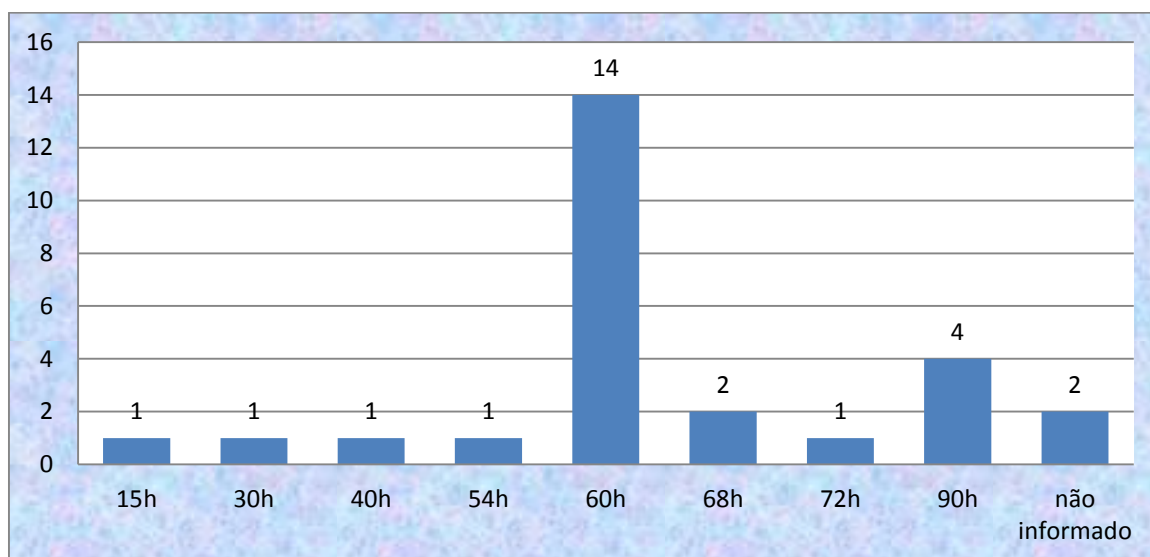
Na 1ª fase consta uma disciplina da categoria **Educação do corpo**, ofertada na UFSCar e outra na categoria **O corpo como biológico e natural**, disponibilizada na UFPE. A 9ª fase possui duas disciplinas relacionadas ao **Corpo na comunicação em LIBRAS**, sendo uma na UFPE e outra na UFRJ.

Outro dado importante é que a maior parte das disciplinas são ofertadas na 6ª e 7ª fases, ou seja, quando mais de 50% do curso já foi percorrido. Este fato pode ser considerado positivo partindo do pressuposto que as alunas de Pedagogia, nestas fases, já estarão melhor preparadas para discutirem assuntos com o tema “corpo”, por já terem percorrido as disciplinas

dos semestres anteriores e apresentarem conhecimentos diversificados sobre assuntos diversos do curso de Pedagogia. Albuquerque (2013), que analisou em sua pesquisa a temática sobre a infância nos currículos de Pedagogia, evidenciou que, diferentemente do sistema por habilitações do antigo currículo, em que havia uma concentração de assuntos sobre a infância somente na 7ª e 8ª fases, agora essa discussão permeia todo o percurso formativo. Esta tem sido uma característica da formação no novo currículo, os conhecimentos a serem tratados vêm diluídos nas fases e não concentrados no último ano, como era no antigo currículo. E a temática sobre o corpo, de acordo com os dados do gráfico 2, também vem sendo discutida ao longo do percurso, fato esse positivo pois as alunas do curso de Pedagogia estarão constantemente discutindo conhecimentos sobre o corpo.

As horas dedicadas às disciplinas com o tema “corpo” variam pouco com relação ao tempo, como na UFRJ, com 15 horas para a disciplina “EDD647-Linguagem Corporal na Educação”, contrastando com a quantidade de horas garantidas para a disciplina “Fundamentos Psicológicos da Educação I”, da UFPE, com 90 horas. Esses dados podem ser observados no gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 - Horas-aula das disciplinas com o tema “corpo” dos cursos de Pedagogia das universidades federais



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

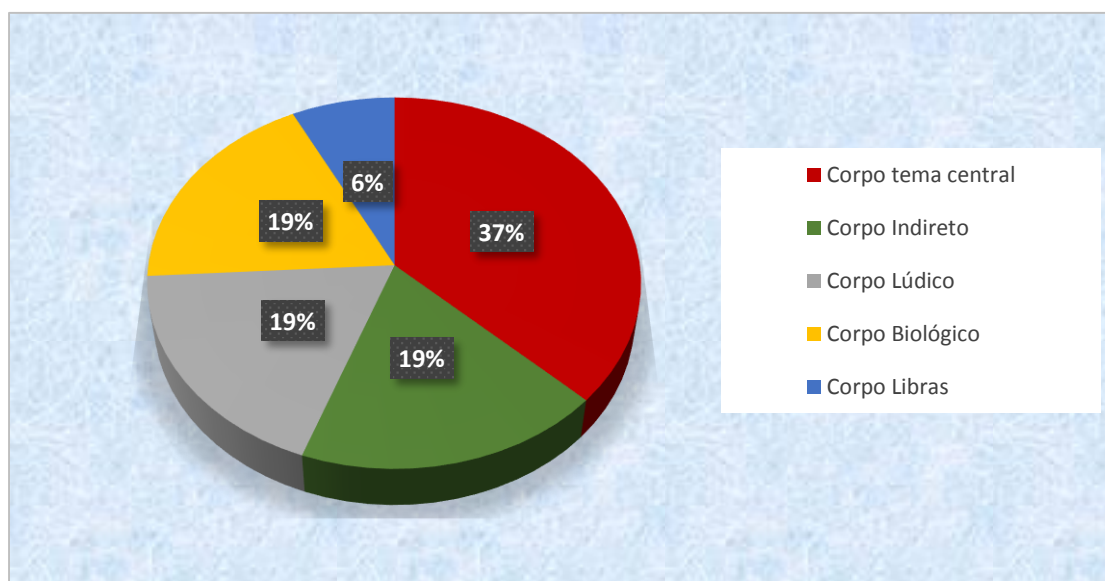
Analisando o gráfico 3, é possível identificar que as disciplinas com 60 horas são a maioria entre as demais. E fazendo uma correspondência com as categorias, podemos destacar que, das 13 disciplinas com 60 horas, 4 são da categoria **Educação do corpo**, e 5 da categoria **Educação do corpo de modo indireto**. Isso demonstra uma quantidade razoável de horas

destinadas ao estudo do tema “corpo”. Porém, consta uma disciplina de 15 horas que, apesar de fazer parte da categoria **Educação do corpo**, que apresenta a temática “corpo” como assunto central na disciplina, demonstra possuir poucas horas para essa discussão. Essa mesma universidade possui outra disciplina com 60 horas, mas que não é o “corpo” de modo direto, e sim na dimensão de comunicação através da técnica LIBRAS. Esses dados demonstram que essa universidade possui poucas horas para a discussão do corpo como tema central.

Outro dado relevante na análise do gráfico 3 são as 4 disciplinas com 90 horas, pois uma delas é destinada para a categoria **Educação do corpo de modo indireto** e 3 para a categoria **O corpo como biológico e natural**. Percebe-se que as disciplinas de 90 horas, pelos seus títulos e ementas, são disciplinas que envolvem os fundamentos das metodologias de ensino distribuídas em 60 horas para conteúdo e 30 horas para práticas. Por conta disso, não significam que tratam dele o tempo todo, ou seja, a quantidade de discussão sobre o tema “corpo” nessas disciplinas é mínima, pois trata de um conjunto de outros conhecimentos que, em alguns momentos na ementa, têm relação com o corpo.

Dando continuidade às análises, outro dado importante é que as disciplinas que discutem o tema “corpo” nos cursos de Pedagogia das universidades federais do Brasil foram agrupadas, nesta pesquisa, por categorias, como demonstrado no gráfico 4:

Gráfico 4 - Disciplinas com o tema “corpo” dividido por categorias dos cursos de Pedagogia das universidades federais



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

De acordo com o gráfico 4, a categoria **Educação do corpo**, em que o corpo é o tema central da disciplina, e a categoria definida como **Educação do corpo de modo indireto**,

que discute o corpo no conjunto de outros saberes, aparecem em mais da metade das disciplinas dos cursos de Pedagogia das universidades federais. Isso mostra uma certa preocupação, por parte das universidades que possuem disciplinas com o tema “corpo” em suas grades curriculares, com a dimensão corporal nos cursos de graduação das professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, Faria e Palhares (2003) sugerem uma pedagogia que garanta o direito à infância mediante a diversidade cultural e uma organização do espaço escolar que contemplem os interesses da sociedade e as especificidades da individualidade cultural da criança e do adolescente, por meio da compreensão da dimensão corporal como auxiliar na construção do conhecimento científico e cultural.

As concepções que a sociedade moderna tem sobre corpo, segundo a pesquisa de Carvalho (2004), que consta no levantamento bibliográfico, estão sendo construídas, organizadas e racionalizadas, entre outras coisas, por normas científicas, e não mais pelas leis divinas como era no século passado. Isso nos faz pensar que cada pessoa é responsável por cuidar das suas necessidades corporais e alcançar a melhor posição na composição social, ou seja, o corpo passou a ser individual e com características e necessidades únicas de cada ser. Cabe aos cursos de Pedagogia oportunizarem discussões sobre o corpo, para assim promover práticas pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento por meio do corpo.

Assim, com essa análise inicial, procuramos traçar um diagnóstico geral do corpo presente nas grades curriculares da formação inicial nos cursos de Pedagogia nas universidades federais do Brasil, além de identificar as configurações sobre como a dimensão corporal está presente nesses currículos. O diagnóstico das temáticas será aprofundado nas análises de cada uma das categorias a seguir, das quais fazem parte a **Educação do corpo; Educação do corpo de modo indireto; O corpo nos jogos, na arte e no lúdico; O corpo como biológico e natural e O corpo na comunicação em LIBRAS**. Desse modo, pretendemos evidenciar que concepções de corpo são privilegiadas nos currículos dos cursos de Pedagogia, bem como analisar as disciplinas da formação inicial considerando suas bases teóricas e orientações para as ações docentes.

4.1 EDUCAÇÃO DO CORPO

A seleção das disciplinas que compõem essa categoria teve como primeiro critério de agrupamento que fossem disciplinas que tratassem de forma central e específica do corpo. Quase todas as disciplinas agrupadas nessa categoria continham o radical “corpo” no título, posteriormente, seguindo o processo de categorização de Bardin (2011) e Vala (1999),

realizamos uma leitura minuciosa das ementas e percebemos que outra disciplina, mesmo sem conter o radical “corpo” no seu título, tinha na ementa assuntos relacionados diretamente ao corpo, sendo este o tema central dessa disciplina.

Fazem parte dessa categoria 10 disciplinas, ou seja, 37% do total selecionado nesta pesquisa, cujas discussões estão centradas especificamente na temática do corpo baseadas em diferentes concepções: no estudo teórico e prático da corporeidade; do corpo em movimento; da vivência do movimentar-se tanto no contexto escolar quanto na sociedade; na consciência corporal e na relação do corpo como outro, além de outros assuntos relacionados à dimensão corporal.

Numa análise geral é possível identificar que as ementas valorizam o corpo tanto no seu movimento quanto nas experiências sociais e culturais como construção da infância, e que a teoria e a prática são valorizadas nas atividades oferecidas nessas disciplinas, além da importância dada à dimensão corporal na construção do conhecimento. Esses dados podem ser observados nas ementas expostas no quadro 14 abaixo:

Quadro 14 - Ementas das disciplinas da categoria **Educação do corpo** (continua)

SIGLA	DISCIPLINA	EMENTA
UFAL	Corporeidade e Movimento	Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modo de ser no mundo.
UFES	Educação, Corpo e Movimento	Problemática e vivência do movimentar-se e suas diferentes interfaces, tendo em vista o contexto escolar e não-escolar. Sentidos e significados da corporeidade como linguagem corporal e como construção da infância. Abordagens metodológicas do movimentar-se. Implicações do estudo da corporeidade para a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva e a diversidade.
UFSCar	Corpo e Movimento	O eixo condutor desta disciplina será a discussão sobre as diferentes concepções de corpo e de movimento desenvolvidas ao longo da história da humanidade, ainda, muito presentes no ideário dos professores, comunidade escolar, famílias, crianças, jovens e adultos, bem como as formas de superação de concepções biologicistas que colocam à margem os aspectos sociais e culturais nas relações interpessoais, e o aprofundamento da consciência sobre a imprescindibilidade do trabalho com movimento no incremento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. O foco das discussões será a qualidade das mediações desenvolvidas por professores em atividades realizadas com as crianças de 0 a 10 anos e, com jovens e adultos, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para os educandos.
UNIPAMPA	Corporeidade e Educação	Fundamentos teórico-práticos de procedimentos mediadores na relação corporal com crianças de zero a seis anos e dos primeiros anos escolares com ênfase no uso de práticas lúdicas que contemplem a expressividade, a afetividade, a inclusão e a imaginação. Formação pessoal dos acadêmicos com seus colegas, instrumentalizando-os com uma formação que objetiva uma melhor disponibilidade corporal a partir de vivências

(conclusão)

SIGLA	DISCIPLINA	EMENTA
		corporais variadas que vão possibilitar a conscientização das limitações e facilidades que cada um apresenta na relação consigo, com os demais e com os objetos. Significado e práticas da Educação Física no EJA. ³²
UFRJ	EDD647- Linguagem Corporal na Educação	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.
UFSC	Infância e Educação do Corpo	O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito.
UNIFAP	Educação e Ludicidade	Discussão da Educação Física na perspectiva da formação e da prática do profissional em Pedagogia. Análise contextualizada do movimento humano e da cultura corporal numa perspectiva emancipatória. Estudo e vivência de prática corporais nas suas diferentes manifestações e dimensões. Dinâmicas de jogos e atividades lúdicas como elemento de solidificação do processo ensino-aprendizagem. O recreio dirigido como prática pedagógica e educativa.
UNIRIO	Corpo e Movimento	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.
UFMG	Corpo e Educação	Representações de corpo na sociedade contemporânea e suas repercussões na Educação. Educação do corpo na escola. Concepções históricas de Educação Física. A especificidade e os objetivos da educação física. O corpo e o movimento nas diversas áreas de atuação do pedagogo. O corpo e a escola: intervenções históricas e atuais de controle e castigo. Possibilidades de construção de conhecimento por meio do corpo. Corpo, gênero e sexualidade.
UFFS	Corpo e movimento	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Um dado interessante observado nessas disciplinas é que elas não evidenciam tratar de assuntos centrados nos moldes do Ensino Fundamental, visto que nas ementas não constam tópicos sobre material didático, diretrizes ou parâmetros curriculares, temas correspondentes a esse período da escolarização. Por outro lado, parecem ser assuntos direcionados à Educação Infantil e aos primeiros anos escolares sob a ótica de compreensão da infância de modo alargado, assim como indicam os estudos e pesquisas que buscam contribuir para que haja uma continuidade na transição da Educação Infantil para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Essa perspectiva pode ser observada na disciplina “Corpo e Movimento” da UFSCar, cuja

³² Educação de Jovens e Adultos.

ementa registra que *“o foco das discussões será a qualidade das mediações desenvolvidas por professores em atividades realizadas com as crianças de 0 a 10 anos”*, na disciplina “Corporeidade e Educação” da UNIPAMPA, cuja ementa traz os *“fundamentos teórico-práticos de procedimentos mediadores na relação corporal com crianças de zero a seis anos e dos primeiros anos escolares”*, além das disciplinas “Educação, Corpo e Movimento”, da UFES, e “Infância e Educação do Corpo”, da UFSC, que apresentam discussões direcionadas para a infância.

Esse dado vem ao encontro das pesquisas de Garanhani (2004) e Firmino (2005), autores que constam no levantamento de produção e pesquisaram, através do registro das situações da prática pedagógica cotidiana e de entrevistas, as concepções e as práticas pedagógicas sobre os saberes do movimento corporal das professoras de crianças de 3 a 6 anos, além da concepção de formação expressa na proposta curricular e a prática formativa das alunas de Pedagogia. Essas pesquisas sugerem que o corpo têm sido historicamente relegado a segundo plano na sala de aula. Elas evidenciam que toda educação é também educação do corpo, pois esta se dá através da relação do movimento com o contexto social e cultural. É possível verificar uma gradativa perda de espaço curricular para o corpo em sala de aula e a legitimação deste em ambiente extraclasse. Consoante Brustolin (2009) e Carvalho (2004), é mais comum legitimar-se o corpo na Educação Infantil do que nas demais etapas em que ele também se faz presente, porém não é tematizado.

Assim, é possível que no Ensino Fundamental o corpo seja valorizado, porém numa perspectiva de contenção do mesmo, como forma de melhor apropriação dos conteúdos estudados nessa etapa de escolarização. Desse modo, também o corpo ganha lugar e espaço quando está fora de sala, mesmo assim de maneiras restritas, sendo mais comum nas atividades da Educação Física através do esporte e das práticas de jogos competitivos e coletivos. Entretanto, mesmo sendo mais discutido nas disciplinas direcionadas a assuntos da Educação Infantil, compreendemos que ele ainda não é contemplado de modo suficiente, pois as discussões sobre ele aparecem no conjunto de outros saberes ou de forma contida, como por exemplo os “recreios dirigidos”.

Não compartilhamos dessa concepção hegemônica presente na educação, por isso consideramos importante que as professoras valorizem o corpo em toda a sua dimensão, também no Ensino Fundamental, pois, no entendimento de Strazzacappa (2001, p. 1), mesmo que nessa etapa a valorização do corpo não esteja visivelmente deliberada, devemos compreender que *“toda educação é, também, educação do corpo mesmo que seja a de negação deste, pelo não movimento”*. E quando a autora cita uma falta de movimento, ela entende não

ser somente um corpo imóvel e estático, mas também um corpo limitado em movimentos por não conseguir se expressar social e culturalmente.

Para a análise do conjunto de disciplinas que compõem essa categoria denominada **Educação do corpo**, realizamos um agrupamento por temáticas que se repetiam para melhor identificar as concepções de corpo presentes nas 10 disciplinas. Esse agrupamento resultou em dois conjuntos de disciplinas, no qual um grupo discute o corpo numa concepção de movimento e o outro debate o corpo na concepção da expressividade, da linguagem corporal e cultural. Isso demonstra que essas 10 disciplinas não possuem somente uma única concepção de corpo, como, por exemplo, a disciplina “Linguagem Corporal na Educação”, da UFRJ, que trata de “*aspectos históricos, antropológicos e culturais*”, além do “*direito de movimentar-se*” e “*o movimento como recurso de prazer, educação e saúde.*”

A temática que mais apareceu nas disciplinas dessa categoria foi a do corpo na concepção do movimento, como pode ser percebido na disciplina “Corpo e Movimento”, da UFSCar, cuja ementa trata das “*diferentes concepções de corpo e movimento*”. Essa temática é importante para a formação das pedagogas, pois se elas tiverem essa compreensão vão proporcionar situações e experiências com o corpo e o movimento através das quais as crianças vão poder compreender significações culturais e sociais presentes nessas experiências. É o caso da disciplina “Corporeidade e Movimento”, da UFAL, que apresenta na ementa o “*estudo teórico-prático [...] do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modelo de ser no mundo*”.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a criança tem o direito de movimentar-se, e, conforme Sayão (2002, p. 58), o que elas têm de mais autêntico é a “espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos”. Além disso, Sayão (2008) insiste na ideia de não separar corpo e mente, pois ambos são indissociáveis em vários aspectos, além de evidenciarem e produzirem cultura. O pensamento se incorpora ao imaginário que se materializa no corpo, e este, quando exercitado, ativa a mente. Segundo a mesma autora, devemos evitar uma concepção de corpo baseada somente na racionalidade, pois essa disciplinação prioriza corpos contidos e nega o movimento corporal.

Essa perspectiva de corpo que se movimenta pode ser verificada na pesquisa desenvolvida por Cruz (2004), em que a autora observou possibilidades das crianças viverem o corpo em movimento nas brincadeiras do parquinho, do recreio e, eventualmente, nas práticas docentes e nas aulas de Educação Física e das atividades complementares. Porém, a autora adverte que é possível que esses movimentos sejam realizados sob vigilância para que não haja

transgressões às regras sociais. Nesse contexto, a sociedade deve ter consciência da importância da dimensão corporal, e mesmo que não considere o corpo na sala de aula, ele está ali. Nóbrega (2005, p. 610), ao discutir a necessidade da criação de uma agenda do corpo na educação, alerta: “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.” Por outro lado, a tomada de consciência por si só não transforma a realidade das relações com o corpo, ela deve ser acompanhada de atuação, pelo enfrentamento das amarras a que as relações corpo e educação estão submetidas.

Por conta disso, é importante o conhecimento da temática do corpo na concepção do movimento para a formação inicial das pedagogas, visto que este pode fornecer indicações para as práticas docentes e efetivação de uma docência que não compreenda o corpo somente do ponto de vista da contenção dos movimentos e ações das crianças. Pois, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem promover, segundo o Art. 9º das DCNEI, capítulo I, “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla”. O documento divulgado pelo MEC em 1995 e organizado por Rosemberg e Campos, que trata dos critérios para um atendimento em creches, também evidencia a necessidade de zelar pelos direitos da criança de desenvolver sua criatividade, imaginação, capacidade de expressão sem reprimir a curiosidade delas pelo seu corpo, por isso a importância da temática “corpo” na formação inicial de Pedagogia. Além disso, as crianças têm o direito, segundo o mesmo documento, “a correr, pular e saltar em espaços amplos” (BRASIL, 1995, p. 5).

Também o uso dos conteúdos da Educação Física, como indicam a disciplina “Educação e Ludicidade”, da UNIFAP, que discute a “*Educação Física na perspectiva da formação e da prática do profissional em Pedagogia. Análise contextualizada do movimento humano, [...] dinâmicas de jogos e atividades lúdicas*” e a disciplina “Corpo e Educação”, da UFMG, cuja ementa registra as “*concepções históricas de Educação Física. A especificidade e os objetivos da Educação Física*”, apresenta-se como importante indicador para as práticas docentes baseadas no conhecimento do corpo numa concepção de movimento.

É fundamental ressaltar que, mesmo que ainda existam professoras, como consta na pesquisa de Sayão (2002), cuja concepção de movimento está diretamente vinculada aos jogos recreativos das aulas de Educação Física, o corpo e o movimento são utilizados como forma de expressão, comunicação, manifestação ou linguagem e atuam sobre as pessoas através do conteúdo expressivo. No entanto, para Sayão (2002), existem professoras que consideram que a Educação Física, por ser contemplada com diversas atividades de movimento corporal

durante suas aulas, trabalha o corpo, e as disciplinas discutidas em sala de aula trabalham a mente, porém essa afirmação não está correta, já que a mente é parte integrante do corpo. Provavelmente essa persistência por parte de muitas professoras em separar o corpo da mente seja resultado da construção social e cultural a que foram submetidas, e por isso apresentam dificuldades em lidar com o próprio corpo, conforme consta na pesquisa de Sayao (2002, p. 122, grifo da autora), “que as gerações mais velhas vão gradativamente se *amarrando* dentro de si própria, ficando mais difícil de expressarem-se através do corpo”. Por conta disso, existe a necessidade de reforçar a unicidade do indivíduo, sem a separação deste em corpo e mente, pois ambos estão integrados ao movimentar-se e participam no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Outra necessidade é a de ofertar mais discussões e atividades com o corpo numa concepção de movimento na formação inicial das pedagogas, para assim preparar seus corpos para as atividades docentes com as crianças que também deverão ter uma ampliação de suas possibilidades de explorar seus próprios corpos, constituindo, assim, um amplo desenvolvimento social e cultural.

Outra temática de corpo que apareceu nessa categoria, resultando num segundo conjunto de análise, foram disciplinas que discutem o corpo como linguagem, expressividade e cultura. As diferentes linguagens e expressividade corporais constituem o modo de ser da pessoa, de estar e se comunicar com o mundo. Essa dimensão que envolve o corpo é também privilegiada nas DCNEI em seu Art. 9º, capítulo II e IX, indicando a importância da proposta curricular da educação infantil de favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e formas de expressão, promovendo “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, [...] dança e teatro”. De acordo com o documento³³ “Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis - Linguagens Corporais e sonoras”, as manifestações da linguagem corporal, “como a dança, o gesto, o caminhar, o olhar, a mímica, entre outras, expressam significados, demonstram emoções, ideias e sentimentos” (FLORIANÓPOLIS, 2012a, p. 1). É essencial que as crianças descubram, inventem e reinventem as maneiras de se expressar através do corpo, como, por exemplo, através da dança, em que ela pode experimentar variadas tensões e relaxamentos musculares, peso e leveza, equilíbrio e exploração do espaço e do tempo. Assim, a criança pode relacionar essas experiências com o contexto cultural e social que a cerca, como a relação do seu corpo com a música ou com determinados objetos utilizados na dança, que,

³³ Utilizamos esse documento não como um documento oficial, mas sim como um texto que, por possuir sistematizações sobre as questões do corpo, serve de embasamento teórico para nossas análises e reflexões.

conforme o documento mencionado, “contribui para a educação estética, ética e integral das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2012a, p. 19).

É necessário que as experiências do corpo, no contexto das diversas linguagens e expressividades, promovam uma ampliação das possibilidades de expressão e comunicação das crianças. Essa ampliação está garantida nas DCNEI, no art. 4º, que estabelece que

o currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e artístico [...] de modo a promover o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, Garanhani (2004), em pesquisa que consta em nosso levantamento da produção, identificou uma crescente necessidade em oferecer para as crianças da Educação Infantil ambientes que favoreçam a educação e facilitem o desenvolvimento e a aprendizagem infantis, respeitando as diferentes linguagens utilizadas pela criança. As DCNEI, no art. 8º, inciso 1, capítulo II, registram a necessidade das instituições infantis oferecerem condições e organizações de materiais, espaços e tempo para o trabalho coletivo que assegurem “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Não somente nessa etapa educacional, mas também no Ensino Fundamental, precisamos oportunizar que as crianças experienciem a dimensão corporal no contexto das linguagens e da expressividade, em que o processo de produção e apropriação do conhecimento se dá de modo vinculado às formas como seu corpo pode criar no espaço e a interação dele com outros corpos e na sociedade. Isso resulta, como indica o documento supracitado, “em desenvolvimento físico, crescimento psicológico, individualmente e coletivo [...] mobilizador de afetividades, emoções e comportamento social” (FLORIANÓPOLIS, 2012a, p. 21).

A dimensão corporal, no contexto da cultura, também é importante para a crianças, pois, segundo Elias (2011), exerce influência na construção do corpo e na sociedade contemporânea é visto como objeto transitório e manipulável, em que o indivíduo procura seguir os padrões de comportamento previamente estabelecidos pela sociedade, criados pela sociedade ao longo da história com o objetivo de orientar as relações entre os indivíduos, para ser admirado e não sofrer castigos. Para esse autor, as atitudes e os comportamentos são construídos pela sociedade e pela cultura, e fazem com que os indivíduos sejam classificados a partir do corpo que possuem. Esse corpo é culturalmente construído, portanto, ele acompanha a sociedade e tem suas técnicas, atitudes e hábitos criados e recriados ao longo dos anos, pois,

como aponta Brustolin (2009), um dos autores que têm sua pesquisa registrada no levantamento de produção, o corpo se constitui baseado nas regras e normas de conduta da sociedade.

E essa concepção de corpo como sendo construído a partir das experiências sociais e culturais é discutida nas disciplinas “Linguagem Corporal na Educação”, da UFRJ, e “Corpo e Movimento”, da UNIRIO e da UFFS, que abordam na ementa *“aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina. [...] O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade”*. Essas discussões são essenciais na formação inicial das pedagogas, visto que a educação do corpo, lembra Soares (2001), está envolvida nos diversos processos culturais que, com o passar dos tempos, adquirem novos rumos, interesses e relações.

Nesse sentido, a criança apropria-se das experiências sociais e culturais através do seu corpo e compartilha a sua interpretação com outras pessoas; nesse processo de construção dos saberes e de constituição social de sua própria infância o corpo ocupa um lugar central. Essa compreensão pode ser observada na disciplina “Educação, Corpo e Movimento”, da UFES, quando privilegia na ementa reflexões sobre *“sentidos e significados da corporeidade como linguagem corporal e como construção da infância”*.

As discussões desenvolvidas na disciplina “Linguagem Corporal na Educação”, da UFRJ, são importantes para a formação das pedagogas, pois também destacam essa construção social e cultural na constituição da identidade na ementa ao registrar discussões acerca do *“corpo e a relação com o outro”*, além da *“consciência corporal e identidade”*. Assim, o homem desenvolve, nas palavras de Le Breton (2006, p. 7), *“significações precisas do mundo que o cerca. Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”*. Portanto, do corpo surgem e se difundem significações, que são social e culturalmente marcadas, que embasam a existência individual e coletiva do sujeito.

Consideramos essas experiências fundamentais na formação inicial das pedagogas, pois, a partir de nossas próprias experiências corporais, é possível compreender a necessidade de proporcionar ações e estratégias pedagógicas que ampliem e diversifiquem os usos do corpo entre as crianças. Essa compreensão foi evidenciada em pesquisa realizada por Strazzacappa (2001) com professores da educação básica, em que, baseada numa reflexão sobre a vivência corporal, eles tiveram que se comprometer com o trabalho corporal em sala, enfatizando o uso do corpo em detrimento da exposição oral. A autora relata que os professores envolvidos na pesquisa, por não receberem dicas sobre a metodologia a ser utilizada, tiveram que aguçar a habilidade criativa de cada um e realizar por si só as atividades propostas no estudo. E isso

abriu caminhos para novas e legítimas propostas de atuação do corpo em sala de aula, partindo da relação entre professor e seu próprio corpo, para então refletir na prática docente.

É relevante acentuar que chamam nossa atenção a ementa da disciplina “Educação, Corpo e Movimento”, da UFES, que traz orientações de práticas docentes, e registra as *“implicações do estudo da corporeidade para a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva e a diversidade”*, e da disciplina “Corpo e Movimento”, da UFSCar, em que *“o foco das discussões será a qualidade das mediações desenvolvidas por professores em atividades realizadas com as crianças de 0 a 10 anos e, com jovens e adultos, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para os educandos”*. Vale enfatizar também a disciplina da UNIPAMPA, que discute na ementa os *“fundamentos teóricos-práticos de procedimentos mediadores na relação corporal com crianças de zero a seis anos e dos primeiros anos escolares com ênfase no uso de práticas lúdicas que contemplem a expressividade, a afetividade, a inclusão e a imaginação”*, e a disciplina “Educação e Ludicidade”, da UNIFAP, que aborda na ementa o *“estudo e vivências de prática corporais nas suas diferentes manifestações e dimensões. Dinâmicas de jogos e atividades lúdicas como elemento de solidificação do processo ensino-aprendizagem. O recreio dirigido como prática pedagógica e educativa”*.

Essas orientações estão baseadas na dimensão corporal numa perspectiva cultural e são importantes na formação inicial das pedagogas para nortear as suas práticas pedagógicas. Dentre todas as disciplinas selecionadas nesta pesquisa, essas são as que mais diretamente informam que pretendem trazer indicações e orientações para as ações docentes e prática pedagógica das professoras.

Numa análise geral dessa categoria denominada por nós de **Educação do corpo**, é possível constatar que existem diferentes concepções de corpo nas disciplinas dessa categoria, pois algumas discutem a temática “corpo” na perspectiva de movimento, e outras do ponto de vista da expressividade, da linguagem e da cultura. Essas concepções são imprescindíveis na construção das experiências pedagógicas de que as futuras pedagogas necessitam, visto que elas devem ser conduzidas em torno das linguagens que a criança utiliza para se expressar e se comunicar, incluindo o domínio corporal que permite à criança ter consciência de si e do meio social e cultural na qual está inserida. Assim, as práticas pedagógicas, baseadas nas concepções de corpo como movimento, expressão, linguagem e cultura, podem favorecer o desenvolvimento integral da criança por meio da ampliação e diversificação de suas experiências com o corpo e o movimento.

4.2 EDUCAÇÃO DO CORPO DE MODO INDIRETO

A composição dessa categoria deu-se a partir das disciplinas que apresentam o corpo como tema indireto, ou seja, que tratam desse assunto no conjunto de outros saberes. Essas disciplinas não possuem a palavra “corpo” no título e este também não é o tema principal delas, porém entendemos que a discussão das concepções de corpo está explícita em, certo ponto, nas ementas. Mesmo que os assuntos dessas disciplinas sejam relativos a saberes variados, em algum momento da disciplina o corpo também será contemplado, em pequena quantidade e sem ser o tema mais importante da disciplina, mas haverá discussão sobre o corpo nem que seja com o objetivo de complementar outros assuntos.

Desse modo, os temas a serem discutidos nessas disciplinas, conforme mostram as ementas, são temas como o estudo, organização e prática dos saberes e procedimentos da Educação Infantil na construção do autoconhecimento em diversas relações, incluindo a relação do corpo e movimento; disciplinas com foco na dinâmica e organização do planejamento e avaliação considerando várias interações, entre elas o corpo e o movimento; caracterização de diversas questões relacionadas aos saberes das Ciências da Educação, como História, Sociologia, Pedagogia, Matemática, cultura e práticas escolares e não-escolares nos diversos espaços educativos, além de temas relacionados ao desenvolvimento corporal e ao movimento do corpo da criança. Na sequência apresentamos o quadro 15 com as ementas que envolvem a dimensão corporal nessa categoria que abrange 5 disciplinas, ou seja, do total do levantamento das disciplinas do curso de Pedagogia das universidades federais do Brasil, 19% discutem o corpo de modo indireto.

Quadro 15 - Ementas das disciplinas da categoria **Educação do corpo de modo indireto**

(continua)

SIGLA	DISCIPLINA	EMENTA
UFAL	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do autoconhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.
UFAL	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II	Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.

(conclusão)

SIGLA	DISCIPLINA	EMENTA
UFSCar	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	Esta disciplina propõe a introdução do futuro professor nas questões relativas à História, Sociologia, Pedagogia e cultura da criança; além de buscar a compreensão e a análise das diversas vertentes que discutem o aparecimento da ideia de infância. A introdução das principais temáticas relativas à educação da criança de zero a seis anos permite analisar os quadros teórico-metodológicos orientadores da ação docente e das múltiplas questões relativas ao ensino e à aprendizagem das crianças pequenas. Para isso, a disciplina abordará os seguintes tópicos: fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos acerca da criança e da infância; fundamentos históricos da escolarização da criança pequena; abordagens de ensino-aprendizagem: as diversas escolas; a especificidade da sala de aula: planejamento, currículo, didática, avaliação na educação infantil; as questões relativas à raça, gênero, corpo, necessidades especiais e diferenças em crianças de zero a seis anos.
UFMG	Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional	Caracterização do espaço profissional do pedagogo com base nos saberes das Ciências da Educação; observação e participação da prática escolar e não-escolar e de seus espaços culturais, laboratoriais, de arquivos, de biblioteca, de informática, de desenvolvimento corporal e de artes; relações entre sistemas de ensino e instituições educativas, escola e comunidade, e entre si: professores, profissionais, gestores e alunos; problematização teórico-filosófica do cotidiano pedagógico; teorização sobre a singularidade da experiência educativa.
UNIFAL	Organização Didática da Educação Infantil II	Abordagem de estudos curriculares na área de Matemática, Música, Movimento e Artes. História da disciplina. Eixos organizadores do currículo. Análise de currículos oficiais. Criação de propostas didáticas a partir dos estudos curriculares.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Um dado interessante que se destaca nessa categoria é que, das 5 disciplinas agrupadas, 4 delas tratam de assuntos relacionados à Educação Infantil como os saberes, metodologia, organização e didática nessa etapa da educação básica. Isso indica que o corpo está mais presente nas discussões da Educação Infantil, demonstrando uma preocupação no contexto dessa etapa da educação básica com temas relacionados à dimensão corporal, pois o corpo está presente nos estágios e na organização didática contemplando o todo do cotidiano dessa etapa educacional. Por outro lado, é possível observar que no Ensino Fundamental o corpo não ganha centralidade, visto que não apareceu na busca ao Banco de Dados nenhuma disciplina específica dessa etapa da educação básica que contemple esse tema. No Ensino Fundamental, provavelmente, os temas estejam relacionados às dimensões cognitivas e biológicas, consoante veremos mais adiante na análise da categoria do “corpo como biológico e natural”.

Outro dado importante percebido nas análises é que a concepção de corpo privilegiada nessa categoria está baseada nas relações e interações de movimento, gênero e cultura, com foco nas especificidades da criança pequena, conforme mostram as discussões da disciplina “Saberes e Metodologias da Educação Infantil I”, da UFAL, em um trecho da ementa

que abrange o “*estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco [...] nas relações corpo e movimento*”, da disciplina “Saberes e Metodologias da Educação Infantil II”, da UFAL, cuja ementa aborda “*as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura*”, e a disciplina “Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições”, da UFSCar, na qual a ementa apresenta indicações quanto a “*questões relativas à raça, gênero, corpo, necessidades especiais e diferenças em crianças de zero a seis anos*”.

Essa concepção de corpo demonstra que as disciplinas dessa categoria, mesmo não apresentando o corpo como tema central das discussões, estão preocupadas com a percepção cultural e expressiva deste no contexto educativo das crianças. Nóbrega (2005, p.610) corrobora essa ideia ao afirmar que o corpo não deve ser interpretado apenas como um “conjunto de órgãos, sistemas ou objeto de programas de promoção de saúde ou lazer”. É preciso compreender e valorizar que o corpo traz marcas sociais, culturais e históricas; e essas marcas interferem diretamente no processo de construção do conhecimento. Por esse motivo, as pedagogas devem estar preparadas para compreender o corpo das crianças de modo mais amplo, bem como saber olhar e compreender o seu próprio corpo. Se o corpo acompanha o indivíduo desde que nasce até a morte, então, compreender os processos biológicos e simbólicos do corpo é agregar procedimentos e saberes existenciais aos desejos e necessidades deste, pois o corpo que temos mostra o que somos. E o corpo não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, como enfatiza Nóbrega (2005), mas compõe o processo de construção do conhecimento.

Outra concepção de corpo identificada nas disciplinas dessa categoria está baseada nos saberes das artes e da cultura utilizando a música e o movimento no desenvolvimento corporal, segundo apontam a ementa da disciplina “Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional”, da UFMG, que trata do “*desenvolvimento corporal e de artes*” e da disciplina “Organização Didática da Educação Infantil II”, da UNIFAL, que aborda assuntos relacionados à “*música, movimento e artes*”.

Por meio dessa concepção, podemos verificar que as disciplinas supracitadas dessa categoria estão preocupadas em discutir o corpo numa percepção expressiva e cultural, e isso fomenta orientações para ações docentes. O documento “Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis - Linguagens Corporais e sonoras” chama atenção para a importância que as professoras devem dar a essa concepção de corpo baseada nos gestos, movimentos, ritmos, e linguagens expressivas das crianças, pois tudo isso interfere

diretamente na construção social, cultural e dos saberes. Esse mesmo documento sugere que as professoras registrem, analisem e revisem os discursos de corpo e movimento oferecidos às crianças através das propostas pedagógicas das artes, como a música e a dança (FLORIANÓPOLIS, 2012a).

Nesse sentido, o referido documento espera que a valorização do corpo numa concepção expressiva social e cultural amplie os conhecimentos das crianças. Pois as crianças participam da vida social por meio da sua dimensão corporal e, através das experiências infantis, tornam-se agentes ativos na construção dos diversos aspectos da vida. Nesse contexto, os espaços educativos, para Buss-Simão (2007), comportam os processos de produção cultural e social sobre a dimensão corporal das crianças. Compreendendo o corpo como linguagem, os espaços educativos devem oferecer às crianças e adolescentes atividades que oportunizem a expressão por meio das múltiplas linguagens que as constituem. Buss-Simão (2007, p.10) destaca que “essas diferentes linguagens não podem estar compartimentadas em horários e disciplinas escolares. Do mesmo modo, não podem estar separadas entre si e nem separadas das experiências significativas que trazem conteúdo à expressão das crianças nessas diferentes linguagens”.

Buss-Simão (2009) afirma que a dimensão corporal das crianças pequenas envolve mais do que apenas aspectos de cuidado com o corpo, mas que o conhecimento sobre as concepções de corpo trazem implicações educativas também. Devemos considerar as crianças como seres socialmente ativos, e compreender que a dimensão corporal, de acordo com Sayão (2005, p.25), refere-se também às implicações do cotidiano da educação das crianças, no qual “o movimento, as emoções, as diferentes linguagens, entre outros elementos, são instrumentos de apreensão da cultura”.

Em síntese, as bases teóricas das disciplinas dessa categoria, que apesar de não discutirem o corpo como tema central, valorizam-no através de temas baseados em outros saberes, numa concepção de corpo que considera as relações de movimento e expressividade sociocultural. Essa concepção é importante na formação inicial das professoras, visto que a constituição corporal do ser humano ocorre através das relações sociais e culturais e isso possibilita a construção do contorno corporal e da expressividade da criança a partir desse contexto social e cultural na qual ela está inserida.

4.3 O CORPO NOS JOGOS, NA ARTE E NO LÚDICO

Para a categorização dessas disciplinas, partimos da ideia de buscar aquelas que

tratam do corpo num enfoque associado aos jogos, ludicidade e arte, por isso selecionamos, inicialmente, 3 disciplinas, sendo elas: “Arte e Educação”, da UFRRJ, “Educação e Ludicidade”, da UNIFAP e “Recreação e Jogos”, da UFMT. Porém, num refinamento das leituras e análises das ementas, percebemos que as disciplinas “Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II”, da UFSC, “Fundamentos e Didáticas de Arte-Educação”, da UFJS e “Fundamentos e Metodologias do ensino de Artes e do Movimento”, da UFT, também tinham a arte e o jogo nos títulos e suas ementas baseiam-se em discussões dos conhecimentos diversos tanto das expressões artísticas quanto implicações educacionais do jogo como base para a construção do conhecimento.

Portanto, ao final agrupamos nessa categoria 5 disciplinas que tratam do “corpo” através das linguagens corporais e artísticas, jogos, ludicidade e suas relações com o processo educacional, ou seja, 19% das disciplinas encontradas nesta pesquisa contemplam essa categoria, como demonstra o quadro 16 a seguir:

Quadro 16 - Ementas das disciplinas da categoria **O corpo nos jogos, na arte e no lúdico**

(continua)

SIGLA	DISCIPLINA	EMENTA
UFRRJ	Arte e Educação	Diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional.
UFSC	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	Implicações educacionais do jogo, das interações e da linguagem como base para a construção do conhecimento na infância. Estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças. A produção cultural das e para as crianças.
UFJS	Fundamentos e Didática de Arte-Educação	O desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética na formação da sensibilidade, percepção e imaginação e suas influências no conhecimento e nos diversos aspectos da expressão artística (crítico, sensível, expressivo, prazeroso) e a contribuição no processo de formação do homem em sua dimensão indivíduo/ser social. Experiências com conteúdo das várias linguagens: corporal, visual, sonora e cênica.
UFT	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Artes e do Movimento	Os fundamentos da arte numa compreensão histórico-cultural. As diversas concepções das funções da arte: A pragmática, a naturalista, a formalista. A arte e a educação: a arte como conhecimento e como cultura. A arte, a criança e o movimento: corpo, linguagem e ludicidade. A arte e seu ensino: interdisciplinaridade, realização de projetos e oficinas. A dança, o teatro, a capoeira, o batuque, danças indígenas. A produção cultural para a infância: do lixo e do luxo. O movimento invertido: a babá eletrônica(TV) e a atividade (passividade?) infantil.
UFMT	Recreação e jogos	Evolução histórica da recreação. Os meios empregados na Educação Física lúdico -desportivo - recreativo. Evolução do conceito recreativo. Teorias lúdicas. Atividades assemelhadas ao jogo. Os jogos nas diferentes idades (atividades recreativas). Programas lúdicos para o primeiro e segundo graus (atividades recreativas). Os brinquedos cantados na

(conclusão)

SIGLA	DISCIPLINA	EMENTA
		Educação Física de primeiro e segundo graus. Os jogos desportivos - recreativos para iniciação desportiva. Recreação industrial, rural e hospitalar. Ruas e campos de recreio. Gincanas recreativas. Recreação nos diversos métodos da Educação Física. Programas recreativos: prática de atividades.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Analisando essas ementas, podemos observar que a concepção de corpo que elas demonstram é a de um corpo das expressões, da linguagem e da arte, sendo este social e culturalmente definido, cujas atividades são elaboradas a partir de bases teóricas e práticas tanto da Educação Física quanto das artes. Além de atividades referentes às artes corporais, visuais, musicais e cênicas, também temas relacionados com a Educação Física, como jogos esportivos e lúdicos, recreação, brinquedos cantados e gincanas. Chamam atenção a ementa da disciplina “Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II”, da UFSC, que discute as *“implicações educacionais do jogo”*, como também da disciplina “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Artes e do Movimento”, da UFT, que aborda *“a criança e o movimento: corpo, linguagem e ludicidade”* e da disciplina “Recreação e Jogos”, da UFMT, que trata sobre:

Evolução histórica da recreação. Os meios empregados na Educação Física - lúdico, desportivo e recreativo. Evolução do conceito recreativo. Teorias lúdicas. Atividades assemelhadas ao jogo. Os jogos nas diferentes idades (atividades recreativas). Programas lúdicos para o primeiro e segundo graus (atividades recreativas). Os brinquedos cantados na Educação Física de primeiro e segundo graus. Os jogos desportivos - recreativos para iniciação desportiva. Recreação industrial, rural e hospitalar. Ruas e campos de recreio. Gincanas recreativas. Recreação nos diversos métodos da Educação Física. Programas recreativos: prática de atividades (UFMT -Recreação e Jogos).

A recreação e a brincadeira são temas discutidos nas disciplinas dessa categoria, e, de acordo com Brougère (1998), são meios de inserção cultural, apropriação e criação da cultura lúdica infantil. Essas atividades favorecem a integração e o desenvolvimento social da criança, não devendo, por conseguinte, ser interpretadas apenas como desenvolvimento cultural, mas como um enriquecimento desta. Para o mesmo autor, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p.1).

Analisando a disciplina “Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II”, da UFSC, que apresenta na ementa as *“estratégias metodológicas e indicadores*

para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças. A produção cultural das e para as crianças”, percebemos que a proposta aqui não é apenas contextualizar as práticas e culturas corporais da arte, do jogo e do lúdico, mas atrelar essa percepção corporal a elementos e orientações para as ações docentes das professoras. Essa perspectiva de corpo gera indicações para as práticas pedagógicas das professoras de Pedagogia, como, por exemplo, “promover sistematicamente uma educação para a sensibilidade corporal” (FLORIANÓPOLIS, 2012a, p. 6), pois, como sugere o documento “Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis - Linguagens Corporais e sonoras”, a construção do conhecimento sobre o corpo se dá através dessa sensibilidade (FLORIANÓPOLIS, 2012a). Para Buss-Simão (2009), sentir o próprio corpo e ter uma percepção sobre ele é fundamental não apenas como um aspecto funcional de contribuição para aprendizagens cognitivas, mas como integrante do processo cultural e social. Assim, é importante que as professoras tenham uma sensibilidade e uma consciência corporal tanto de si mesmas quanto dos corpos das crianças.

Outra ementa que chama atenção é a da disciplina “Arte e Educação”, da UFRRJ, que registra a discussão das *“diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional”* numa perspectiva de socialização através das experiências corporais, num processo constante de construção social e cultural. Daolio (2001, p. 83) alerta para o fato de que “os professores desconsideram o repertório corporal que as crianças possuem antes de entrar na escola, como se a Educação Física escolar fosse o único recurso de educação corporal para os alunos”. Com base nisso, é essencial que as professoras ampliem as possibilidades de viver as expressões, as linguagens, a arte, o jogo e o lúdico na Educação Infantil, não para o desenvolvimento cognitivo, mas porque essa experiência é importante para a própria criança como ser humano. Compreendendo o corpo dessa forma, as professoras poderão trabalhar com maior propriedade de conhecimento esse tema com as crianças.

Na concepção de Le Breton (2006, p. 8), o corpo, os jogos e o brinquedo fazem parte da nossa cultura corporal e que “o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural”, sendo este definido no contexto das relações sociais como um elemento que possibilita a interação, a percepção e o conhecimento da dimensão corporal. O mesmo autor faz alusão ao desenvolvimento da criança através da inserção das experiências corporais e das suas relações sociais. Corroborando essa ideia, Daolio (2001, p. 83) refere que “os movimentos corporais só têm sentido por serem criados pelos homens como membros de uma sociedade e transmitidos através das gerações”.

Analisando as disciplinas “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Artes e do Movimento”, da UFT, cuja ementa trata da *“arte e seu ensino: interdisciplinaridade, realização de projetos e oficinas. A dança, o teatro, a capoeira, o batuque, danças indígenas”*, e “Fundamentos e Didática de Arte-Educação”, da UFJS, cuja ementa relata *“experiências com conteúdo das várias linguagens: corporal, visual, sonora e cênica”*, evidenciamos uma concepção de corpo sob a ótica do movimento, fornecendo, através dos projetos e das oficinas de dança, teatro e artes, orientações para as professoras desenvolverem atividades que envolvam o movimento corporal com seus(uas) alunos(as). Para Katz (2005), o movimento é uma cadeia de traduções evidenciadas através do corpo e, nessa perspectiva, o documento “Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis – Brincadeiras” adverte que as crianças estão constantemente em movimento, o que contribui para a construção da sua relação social e cultural numa “constante transformação e expansão” (FLORIANÓPOLIS, 2012b, p. 44). O documento recomenda ainda que devemos organizar espaços e tempos para que as crianças possam descobrir e criar diversos movimentos sozinhas e coletivamente fundamentados em novas experiências corporais (FLORIANÓPOLIS, 2012b).

Por meio da arte, da dança, do teatro e da brincadeira a criança tanto produz quanto se apropria da cultura, não baseada em princípios corporais higienistas e disciplinares, mas através de invenções e reinvenções do movimento. Nas palavras de Brougère (1998, p. 5), a criança age “em função da significação que vai dar aos objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros”. Sayão (2002) e Buss-Simão (2007) lembram que é preciso desmistificar a concepção limitada de que as atividades que envolvam o corpo devem ser utilizadas como um recurso pedagógico.

O corpo na perspectiva das artes, da expressividade e do movimento é destacado na disciplina “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Artes e do Movimento”, da UFT, que trata dos *“fundamentos da arte numa compreensão histórico-cultural. As diversas concepções das funções da arte: A pragmática, a naturalista, a formalista. A arte e a educação: a arte como conhecimento e como cultura. A arte, a criança e o movimento: corpo, linguagem e ludicidade”*. Nesse cenário, Sayão (2002) esclarece que as professoras precisam perceber as artes, a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças como uma necessidade básica de viver e se relacionar, e não apenas como uma função pedagógica. O documento “Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis – Brincadeiras” salienta que o corpo e o movimento devem ser considerados em todo o planejamento escolar, pois este se faz presente nas diversas experiências das crianças. A brincadeira, o jogo e o lúdico

favorecem o desenvolvimento amplo das crianças; por conta disso, é preciso possibilitar que elas recriem as formas de brincar e se expressar e, com isso, aumentem suas experiências corporais (FLORIANÓPOLIS, 2012b). Porém, Sayão (2002, p. 58) alega ser possível haver um “descompasso entre os desejos e as necessidades das crianças e a intencionalidade dos adultos”, talvez pelo fato de os adultos terem uma percepção negativa das crianças e enxergarem somente o que elas não conseguem fazer, sentirem-se na obrigação de suprir essas ausências e acelerarem as aprendizagens, e não conseguem visualizar a brincadeira como um elemento constituidor dessas aprendizagens.

A brincadeira existe desde muito tempo em vários lugares, e essa experiência é vivida pela criança de modo contínuo e sob mudanças, pelo fato dela estar inserida num contexto histórico e social constituído por valores, significados, atividades e elementos construídos e influenciados social e culturalmente. A criança, no entender de Borba (2007), brinca por meio das relações que ela estabelece com os outros, sendo que essa experiência pode ser reproduzida ou recriada a partir do seu poder de imaginação, criação e reinvenção. Muitas vezes os adultos não são capazes de perceber esse poder que as crianças têm de reinventar uma brincadeira, e interferem na capacidade das crianças, induzindo-as a fazerem somente o que os adultos querem, esperam ou desejam que elas façam. Borba (2007, p. 34) acrescenta ainda que “muitas vezes não somos capazes de perceber, pois, ao olharmos para ela, queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que ela se tornará, [...] vendo-a como um ser incompleto e imaturo”.

Nesse contexto, Perrotti (1995) explica que as crianças estão à mercê da cultura determinada pelos adultos, e que os processos escolares são na verdade recriação do que já existe. O autor sugere valorizar a criança e o conhecimento como “faces de uma mesma moeda”, reconhecendo a brincadeira, o jogo e o lúdico como suportes da formação cultural da criança. É preciso possibilitar que a criança transforme o universo da brincadeira com base em suas próprias experiências corporais e nas mais diferentes formas de recriação da cultura.

Essa afirmação, segundo o documento mencionado anteriormente, não isenta a ação das professoras na hora da brincadeira, nem tampouco menospreza o valor de aprendizagem que ela possui e a importância de planejamento dessas situações pelas professoras, pelo contrário, alerta para o papel que as professoras têm de “mediar a brincadeira das crianças, propondo espaços, tempos, participando de algumas brincadeiras, observando-as para melhor conhecer as crianças e os repertórios de conhecimentos e imaginativos no sentido de ampliar as possibilidades de criação” (FLORIANÓPOLIS, 2012b, p. 42). As possibilidades de movimento, oferecidas nos espaços internos e externos das creches, pré-escolas e escolas,

precisam assegurar um planejamento fundamentado nas experiências das crianças e no direito que elas têm de uma educação que amplie seus conhecimentos. Essa intenção fica clara nos arts. 3º e 4º das DCNEI (BRASIL, 2009b) que indicam o seguinte:

Art. 3º: O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º: As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Essas diretrizes visam ao desenvolvimento integral da criança, possibilitando a construção de sua identidade através da articulação de suas experiências e saberes, sendo ela um sujeito histórico e produtor de cultura. Conforme o documento “Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis - Linguagens Corporais e sonoras”, “as práticas culturais, sociais e todo o conhecimento produzido em torno do corpo e pelo corpo, dão contornos para os modos de ser, estar e se comunicar com o mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2012a, p. 1). Assim, é fundamental que as pedagogas compreendam que as indicações presentes nas DCN podem e devem ser contempladas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais, pois ainda estão lidando com crianças nessa segunda etapa da educação básica. Nas palavras de Kramer (2007, p. 13), “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”. Portanto, as brincadeiras, por envolverem o corpo, mesmo que em algumas ele deva ser contido e noutras mais explorado, enquadram-se na concepção corporal como desenvolvimento amplo da criança. Por conta disso, devem ser exploradas com a finalidade de ampliação e diversificação cultural. Diante da concepção de que as crianças são sujeitos de direitos com possibilidades de atuarem ativamente na sociedade e não apenas destinados a vivenciarem situações de submissão, Buss-Simão (2009, p. 138) enfatiza que,

[...] por meio da dimensão corporal, as brincadeiras e as linguagens devem ser diversificadas, permitindo diferentes experiências com o corpo, tanto em espaços amplos como em espaços mais restritos. Essas experiências devem ainda envolver as diferentes linguagens, que se caracterizam como uma especificidade na educação dessa faixa etária, possibilitando, por meio delas, o acesso ao conhecimento. Conhecimento este, materializado na literatura, no cinema, e que também,

sistematizado como conhecimento nas línguas, na matemática, nas ciências naturais e sociais.

Sayão (2002) corrobora essa afirmação ao referir que a criança é motivada por novas experiências e sensações, que ao mexer, pular, correr, olhar e outras práticas corporais, demonstra interesse pelo contexto sociocultural que resulta na criação e recriação da cultura no mundo da criança. Essa possibilidade de transformar o universo da brincadeira nas mais variadas formas independe de algum domínio corporal específico, mas, sim, de uma percepção corporal ampla. A autora alega ainda que o uso da brincadeira apenas com “função pedagógica inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar” (SAYÃO, 2002, p. 58).

Com base no exposto, proposições educativas devem estar ligadas às experiências corporais das crianças, suprimindo a necessidade delas de conhecer o mundo através das interações e relações corporais. Para Sayão (2002, p. 50), as experiências que as crianças têm junto a outras crianças e adultos, nos mais variados espaços coletivos, possibilitam que elas ampliem seus 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”. Por esse motivo, a brincadeira, os jogos, a recreação e as atividades corporais devem ser exploradas como construção do conhecimento, contribuindo, assim, para o desenvolvimento amplo e integral das crianças. É preciso compreender a linguagem corporal delas durante a realização das brincadeiras e contemplar atividades que forneçam possibilidades de jogos, recreações e linguagens que ampliem e diversifiquem suas experiências com a sua dimensão corporal. Legitimando essa ideia, Sayão (2008, p. 104) ressalta que não se deve coibir a criança do movimento e de se expressar através das diversas linguagens expressivas do corpo, segundo a autora isso “constitui grave violência”.

Sendo assim, é possível perceber que algumas disciplinas que compõem essa categoria possuem ementas que trazem indicações pedagógicas fornecendo diversas orientações para as ações docentes. Além disso, nessa categoria podemos evidenciar uma concepção de corpo baseada nas expressividades e nas linguagens da arte, envolvendo brincadeira, jogos e atividades lúdicas. E essa concepção de corpo, que valoriza as expressividades e compreende que as crianças não se constituem somente pela linguagem cognitiva, oral e escrita, mas também por outras dimensões humanas, é importante para a formação das alunas de Pedagogia.

4.4 O CORPO COMO BIOLÓGICO E NATURAL

No processo de Análise do Conteúdo, conforme Bardin (2011) e Vala (1999), utilizamos critérios de semelhança e incluímos nessa categoria somente disciplinas que tratam do corpo numa mesma dimensão. Agrupamos aquelas que discutem o corpo como natureza, ou seja, a partir de características biologicistas e psicológicas de um corpo no seu desenvolvimento e sua relação com os componentes do meio ambiente e com outros seres vivos. A base nessas disciplinas para pensar o corpo são as heranças biológicas de sua constituição.

Nessa categoria podemos observar que as ementas trazem as diferenças e o desenvolvimento sexuais do corpo; conteúdos transversais como a saúde, a pluralidade cultural e o meio ambiente; o contexto socioeconômico em que o corpo está inserido; uma abordagem biológico e emocional do corpo; a aprendizagem das ciências naturais do corpo; além de abordagens conceituais e metodológicas de fenômenos físicos, químicos, biológicos e geológicos e suas relações entre matéria, energia, transformação e vida na organização do ecossistemas. Essas são discussões sobre o corpo que aparecem em 5 disciplinas do curso de Pedagogia de universidades federais do Brasil, totalizando 19% das que oferecem o tema “corpo”, como mostra o quadro 17 a seguir:

Quadro 17 - Ementas das disciplinas da categoria **O corpo como biológico e natural**

(continua)

SIGLA	DISCIPLINA	EMENTA
UFPE	Fundamentos Psicológicos da Educação 1	Estudo do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo da criança e adolescente, com enfoques nas dimensões biológicas, socioculturais. Abordagens segundo perspectivas teóricas da psicologia e suas implicações educacionais; compreensão do desenvolvimento sexual humano: conceitos e preconceitos, medos e tabus sexuais. O desenvolvimento sexual humano; relações entre o corpo e as diferenças sexuais. Questões de educação sexual, a partir de perspectivas psicológicas contemporâneas.
UFRN	Ensino das Ciências Naturais II	Sistematização de atividades didáticas, considerando a relação do ECN com as tendências das pesquisas educacionais atuais. Interdisciplinaridade e conteúdos transversais (corpo humano e saúde; sexualidade; pluralidade cultural; meio ambiente; tecnologia e sociedade) no ECN. Análise de instrumentos de ensino: livros didáticos e paradidáticos, internet, museus, parques, vídeos. Elaboração do planejamento de unidades de ensino com seleção e/ou elaboração dos materiais didáticos e dos instrumentos de avaliação. Participação em projetos pedagógicos de ECN.
UNIRIO	Ciências Naturais na Educação II	O contexto sócio-econômico-cultural contemporâneo e a aprendizagem em ciências naturais. Breve histórico do ensino das ciências naturais do Brasil. As ciências de laboratório e os saberes populares sobre a natureza. Etnociência e os avanços das ciências de laboratório. Tendência metodológica para a aprendizagem dos fenômenos da natureza – etnometodologia, trabalho de campo e educação pelos pares. Conteúdos atualizados e conhecimento de fronteira das ciências, suas aplicações e críticas. Temas transversais: sexualidade promoção à saúde, performances do corpo, conhecimentos, étnicos, culturais. Análise das políticas públicas

(conclusão)

SIGLA	DISCIPLINA	EMENTA
		educacionais – PCNs e outras. Construção de material didático.
UFFS	Ciências Naturais na Educação II	O contexto sócio-econômico-cultural contemporâneo e a aprendizagem em ciências naturais. Breve histórico do ensino das ciências naturais do Brasil. As ciências de laboratório e os saberes populares sobre a natureza. Etnociência e os avanços das ciências de laboratório. Tendência metodológica para a aprendizagem dos fenômenos da natureza – etnometodologia, trabalho de campo e educação pelos pares. Conteúdos atualizados e conhecimento de fronteira das ciências, suas aplicações e críticas. Temas transversais: sexualidade promoção à saúde, performances do corpo, conhecimentos, étnicos, culturais. Análise das políticas públicas educacionais – PCNs e outras. Construção de material didático.
UFPA	Ciências nos Anos Iniciais	Abordagem conceitual e metodológica de fenômenos físicos, químicos, biológicos para os anos iniciais. Vida e ambiente. Relações entre matéria, energia, transformação e vida na organização dos ecossistemas. O ser humano como agente de transformação da natureza e sua relação com os demais seres vivos e componentes do ambiente. Uso e manejo de águas, solos e florestas. Saneamento básico e saúde: a promoção, qualidade e manutenção dos serviços. O corpo humano: biológico, cultural e emocional.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Um dado interessante nessa categoria é que, ao ler as ementas das disciplinas, temos a impressão de que os assuntos discutidos estão relacionados ao Ensino Fundamental das séries iniciais. É o caso da disciplina “Ciências nos Anos Iniciais” da UFPA, cujo título se refere a essa etapa da educação básica e a ementa discute a *“abordagem conceitual e metodológica de fenômenos físicos, químicos, biológicos para os anos iniciais”*. E, mesmo que nem todos os títulos das disciplinas evidenciem discussões referentes ao Ensino Fundamental, algumas questões contidas nas ementas tratam de assuntos que remetem a temas dessa etapa da educação básica, como a disciplina “Ciências Naturais na Educação II”, da UFFS e da UNIRIO, que apresentam a *“Análise das políticas públicas educacionais – PCNs e outras. Construção de material didático”*, pois PCN e material didático são temas do Ensino Fundamental. Também a disciplina “Ensino das Ciências Naturais II”, da UFRN, trata da *“Interdisciplinaridade e conteúdos transversais [...] Análise de instrumentos de ensino. [...] Elaboração do planejamento de unidades de ensino com seleção e/ou elaboração dos materiais didáticos”*, citando termos não utilizados na Educação Infantil, demonstrando uma forte relação com assuntos específicos do Ensino Fundamental. Desse modo, percebemos que quando o corpo passa a ser tema de discussão nos cursos de Pedagogia para fundamentar a docência no Ensino Fundamental é numa perspectiva de corpo das Ciências e da Biologia; o corpo na dimensão expressiva e comunicativa não se torna evidente nas discussões do Ensino Fundamental.

Dando continuidade às análises das disciplinas e suas respectivas ementas, podemos

constatar que nessa categoria o corpo é entendido sob o ponto de vista das Ciências Naturais, como demonstram as disciplinas “Fundamentos Psicológicos da Educação 1”, da UFPE, cuja ementa aborda o “*estudo do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo [...] com enfoque nas dimensões biológicas e socioculturais. [...] Compreensão do desenvolvimento sexual humano. [...] Relações entre o corpo e as diferenças sexuais*”; “Ensino das Ciências Naturais II”, da UFRN, em que consta na sua ementa a “*interdisciplinaridade e conteúdos transversais (corpo humano e saúde; sexualidade; pluralidade cultural)*”; “Ciências Naturais na Educação II”, da UNIRIO e UFFS, com a ementa abrangendo os “temas transversais: sexualidade promoção à saúde, performances do corpo, conhecimentos, étnicos, culturais”; e “Ciências nos Anos Iniciais”, da UFPA, que ressalta, na ementa, “*o corpo humano: biológico, cultural e emocional*”.

Através das ementas supracitadas, podemos verificar que essas disciplinas também apresentam discussões socioculturais do corpo numa concepção social e afetiva, porém, com enfoque na concepção biológica. O quanto a concepção de corpo sociocultural é discutida nessas disciplinas não é possível saber, pois não temos acesso aos planos de ensino e isso impede uma análise mais profunda. O que percebemos é que as ementas, apesar de em alguns momentos citarem discussões culturais, emocionais, étnicas e afetivas sobre o corpo, dão enfoque maior às questões de corpo na concepção biologicista. E essa concepção de corpo pensado somente no seu âmbito biológico e no seu desenvolvimento natural não ajuda as alunas de Pedagogia a pensar no corpo expressivo, social e culturalmente definido.

Numa dimensão biologicista, Le Boulch (1988, p. 132) define que:

[...] o esquema corporal ou imagem do corpo pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si e sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam.

No entender de Gallahue (2013), o corpo passa por vários períodos de desenvolvimento motor caracterizado pelo refinamento e diversificação das diversas habilidades além do aumento na quantidade e complexidade dos movimentos. Para esse autor, a criança possui habilidades fundamentais e, a partir delas, desenvolve formas mais complexas e diversificadas de habilidades. E, nessa direção, fatores como a maturação, a hereditariedade e o ambiente podem influenciar o desenvolvimento motor.

Cabe também salientar que temas sobre a sexualidade, discutidos, por exemplo, na disciplina “Fundamentos Psicológicos da Educação 1”, da UFPE, cuja ementa inclui as “*questões de educação sexual, a partir de perspectivas psicológicas contemporâneas*”, não

referenciam discussões sobre relações de gênero. De acordo com Vianna e Finco (2009), tais discussões são necessárias para investigar a interferência da cultura nos processos de socialização e formação da sexualidade das crianças desde suas primeiras experiências na vida escolar. Isso pressupõe, segundo as autoras, que a educação da infância exija um questionamento sobre o tema acima citado não somente baseado nas origens do caráter biológico e que este receba contornos diferenciados a partir da e na construção de diferenças culturais e relacionais.

Discussões sobre questões relacionadas à educação sexual são importantes tanto para as professoras quanto para as crianças, pois, para Louro (2008, p.8), as sexualidades são construídas “através de inúmeras aprendizagens e práticas, [...] nas mais distintas situações, empreendidas de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” vivenciadas em vários meios, incluindo os ambientes escolares. Nesse sentido, Silva e Luz (2010) relatam que as práticas pedagógicas escolares baseadas nas concepções naturais da Biologia e da Psicologia colaboram na construção das relações de gênero e de sexualidade das crianças. As autoras, então, sugerem a necessidade da inclusão de diferentes experiências sociais e culturais nas dimensões estruturantes das propostas pedagógicas, colaborando, assim, com o processo do desenvolvimento amplo das crianças e das próprias professoras.

Ainda nesse ponto de vista, alertando para não cairmos em ortodoxias e passemos a rejeitar todas as contribuições do âmbito da Biologia, Sayão (2002) adverte para a necessidade de não negar as condições biológicas, que são também determinantes na construção do corpo, e que são determinantes e determinadas pelos contextos sociais e culturais. Também Le Breton (2009, p. 165) busca reunir elementos para que se compreenda que a dimensão corporal “desenvolve, de acordo com direções precisas, o imenso campo de possibilidades biológicas que o corpo encerra” e traz as marcas da cultura em que está inserido.

Uma perspectiva somente biologicista de corpo tem sido criticada por ser restrita e só dar ênfase a uma dimensão biológica, pois existem novos estudos e pesquisas que contribuem para a definição dos elementos sociais e culturais que também fazem parte da composição corporal das crianças. Nesse contexto, um corpo expressivo, social e cultural é definido, como sugere Brustolin (2009), a partir das relações desse corpo com o mundo social, cultural e biológico. Por conta disso, pensar o corpo unicamente como biológico e natural, como se ele fosse sempre o mesmo em qualquer lugar ou tempo, é negar que as crianças já possuem uma cultura corporal fruto de experiências históricas e sociais, que, por consequência, interfere no

processo de construção do conhecimento. Portanto, é preciso considerar os determinantes biológicos do corpo, porém vinculados às relações sociais e culturais nas quais está inserido.

Para Le Breton (2009), a educação visa a garantir que os corpos das crianças se conectem à dimensão social e cultural, modelando sua linguagem, seus gestos, expressão dos seus sentimentos e suas percepções sensoriais em função das suas experiências pessoais e em grupo. Conforme o mesmo autor, essa experiência dos corpos das crianças e dos(as) alunos(as) com o contexto social e cultural “enforma seu corpo e lhe[s] possibilita compreender as modalidades corporais dos outros, assim como permite-lhe[s] compartilhar as suas próprias” (LE BRETON, 2009, p. 16). Apoiando essa ideia, o autor afirma que o corpo

[...] se revela uma superfície e uma espessura de inscrição cuja forma e sentido são delineadas somente pelas injunções culturais que sobre ela se apõem. [...] Meu corpo é meu por carregar traços de minha história pessoal, de uma sensibilidade que é minha, mas contém igualmente uma dimensão que em parte me escapa, remetendo aos simbolismos que conferem substância ao elo social, sem os quais eu não seria (LE BRETON, 2009, p. 37).

Essa afirmação denota que até as sensações íntimas do indivíduo, os limites de suas percepções, os gestos elementares e a forma do corpo provêm das experiências com o meio social e cultural de cada um. É como se o indivíduo habitasse seu corpo de acordo com as orientações sociais e culturais vividas e experienciadas, porém ele possui capacidade de recompor essas orientações conforme seu temperamento e suas histórias pessoais. Corroborando, Sayão (2008) acredita que para a construção das práticas pedagógicas destinadas às ações docentes com crianças, é preciso conhecer as diversas experiências corporais, não somente investigar sobre sua aparência e suas funções, mas sobretudo o que o corpo simboliza para a cultura, especialmente no período da infância.

Em síntese, numa análise geral das ementas e disciplinas que compõem essa categoria, percebemos que a concepção de corpo fundamenta-se em grande parte numa base biologicista das Ciências Naturais. Mesmo que em alguns trechos das ementas existam também referências a uma base sociocultural com temas sobre o corpo numa concepção emocional e social, essa discussão mostra-se pequena quando comparada com os temas sobre o corpo na concepção biológica. E essa concepção deve ser discutida nos cursos de Pedagogia, mas é importante que as professoras compreendam que o corpo também é constituído de influências sociais e culturais e que, por conta disso, precisam observar atentamente os corpos das crianças e possibilitar que vivenciem diversas experiências socioculturais. Também, através dos temas registrados nas ementas das disciplinas dessa categoria, é possível evidenciar que há uma

sistematização e construção de algumas orientações para as ações docentes baseadas em perspectivas psicológicas e biológicas.

4.5 O CORPO NA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS

Ao realizar a busca dos dados desta pesquisa, utilizamos palavras-chave relacionadas com a educação do corpo contidas nos currículos e ementas das universidades federais do Brasil do Banco de Dados de Albuquerque (2013). Agrupamos 6% das disciplinas, ou seja, 2 que tratam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo esta uma dimensão corporal ligada unicamente à expressão corporal e facial como meio de comunicação na linguagem de sinais. Mesmo que não contemple as concepções de corpo normalmente privilegiadas por quem se dedica a estudar o corpo, achamos por bem compor uma categoria com essas disciplinas por entendermos que o corpo é o que materializa a linguagem de sinais, sendo considerada também uma concepção corporal a ser analisada e suas ementas podem ser observadas no quadro 18 abaixo:

Quadro 18 - Ementas das disciplinas da categoria **Corpo na comunicação em LIBRAS**

SIGLA	DISCIPLINA	EMENTA
UFPE	Libras	Introduzir o aluno ouvinte à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Conteúdos básicos de LIBRAS: expressão corporal e facial. O alfabeto manual. Soletração de nomes. Sinais de nomes próprios. Os surdos como uma minoria linguística. A educação de surdos no Brasil. Políticas Curriculares para a Educação de Surdos: as adaptações curriculares nacionais. Experiências Educacionais Bilíngues no Brasil e no mundo.
UFRJ	EDD636-Educ e Comunicação II (Libras)	O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação. Cultura surda e comunidade. As comunidades surdas no Brasil. Surdez e Patologia. Surdez e diferença. Gramática em LIBRAS. Vocabulário básico. Exercícios e diálogos: família, apresentação, saudação, e sentimentos; objetos, alimentos e bebidas; corpo humano; animais; vestuário. Acessórios e cores; profissões e sistemas monetários; meios de transportes e viagens; países, estados e cidades; calendário, condições climáticas e estações do ano; mitos, lendas e crenças. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Esta categoria tem assuntos relacionados ao corpo baseados na dificuldade de indivíduos em ouvir ou pronunciar claramente as palavras, ou por não emitirem sons através da fala ou por apresentarem problemas de surdez, mas que possuem a necessidade de se comunicar. O objetivo dessas disciplinas é habilitar as professoras para o uso dessa linguagem, já que o

número de crianças deficientes auditivas na rede regular de ensino tem aumentado a cada ano no país. Dados do MEC mostram o impacto da política de inclusão na Educação Infantil através do crescimento das matrículas escolares, e, segundo Baggio (2007), é resultado da mobilização da sociedade brasileira para garantir que, após a Constituição Brasileira de 1988, todas as crianças e adolescentes, sem exceção, com necessidade educacional especial recebessem atendimento especializado dentro da escola, assegurando-lhes o acesso ao Ensino Fundamental regular. A autora afirma que a inclusão se fortaleceu após a proibição de qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseadas na deficiência das pessoas, decretada na LDB de 1996 e discutida na Convenção da Guatemala em 2001. Muitos municípios já começaram a adaptar escolas através da capacitação das professoras e da compra de equipamentos, pois, diferentemente da educação especial, que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, a educação inclusiva é:

Um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão (BAGGIO, 2007, p.24).

A LIBRAS utiliza o corpo como método de linguagem, diversamente da concepção de Le Breton (2009), que compreende o corpo como forma de comunicação e não de linguagem, pois, para esse autor, a linguagem necessita de códigos definidos para que aconteça, ou seja, existe uma codificação de sinais. Esse autor afirma que “o corpo não é o primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que a envolve e lhe confere substância” (p. 42). Nesse sentido, os movimentos corporais podem também ser empregados nas interações gestuais, mímicas e posturais com objetivo de comunicação. O autor define que a expressão manifestada através do corpo pode acrescentar outras significações às palavras ou ao silêncio numa conversa, “ainda que nesse processo requeira igualmente a voz, o ritmo e a elocução, os jogos de olhares, etc., nenhuma parte do homem escapa à afirmação de sua afetividade nos momentos em que a fala se cala” (LE BRETON, 2009, p. 40).

Por conta disso, o corpo nessa categoria pode ser compreendido numa dimensão de linguagem, que, para Gesser (2009), é um instrumento do pensamento que possibilita transmitir conceitos, símbolos, ideias e valores, seja através da linguagem oral, gestual, gramatical, ou de outros tipos. Ela possibilita que o indivíduo se estabeleça diante da sociedade e se reconheça

como parte de um sistema, capaz de modificar e transformar a realidade na qual está inserido. Portanto, é possível utilizar a expressão corporal como auxílio na comunicação através de LIBRAS, um instrumento de comunicação do método de sinais, pois o corpo pode transmitir uma mensagem demonstrando congruência entre a informação sinalizada com as mãos junto à linguagem corporal, tornando mais clara e eficaz a mensagem a ser transmitida.

Contribuindo com essa ideia, Felipe (2001) conta que a linguagem corporal é um meio de comunicação, porém é preciso adequar a expressão corporal à mensagem que se tem intenção de transmitir, e por isso os sinais de LIBRAS são formados a partir de determinados parâmetros e combinações de movimentos dos componentes corporais como as mãos e as expressões faciais. Assim, Le Breton (2009, p. 41) enfatiza que “a comunicação implica tanto a palavra quanto os movimentos do corpo e a utilização pelos atores tanto do espaço quanto do tempo”.

Analisando as bases teóricas da disciplina “Libras”, da UFPE, verificamos que elas fundamentam-se, não somente em assuntos das Políticas Curriculares para a Educação de Surdos, mas também em conteúdos básicos da LIBRAS, como o alfabeto manual e a soletração de nomes, através da expressão corporal e facial. Isso fornece às professoras subsídios para se comunicarem com alunos(as) surdos(as) que eventualmente possam fazer parte da escola. A disciplina “Educação e Comunicação II (Libras)”, da UFRJ, favorece uma visão inclusiva de educação através de discussões da cultura surda, além de promover diálogos de situações diversas através do uso da gramática LIBRAS, utilizando o corpo e o espaço.

Com base no precitado, é possível definir que a dimensão corporal nessa categoria é uma concepção de corpo como comunicação, que, segundo Silva (2014), baseia-se na relação entre corpo, mímica, atitudes e posturas de interação social e cultural específica da comunicação de LIBRAS. Nesse sentido, a autora afirma que o corpo não é compreendido somente por meio de gestos codificados no alfabeto de LIBRAS, mas que na comunicação por meio de LIBRAS o corpo também assume uma concepção de expressividade e mostra-se portador de significados e comportamentos, em que os sentimentos expressivos também estão incluídos. Para essa autora, o corpo é capaz de representar a vida e a cultura do indivíduo, pois não é algo que existe por si só, mas um conjunto de experiências vividas, resultado de leituras e releituras das percepções que acontecem na vida. Ela explica que por meio do corpo é possível construir conhecimento sobre o meio que nos cerca, pois nossa existência no mundo é corporal, dotada de intencionalidades e ações que adquirem sentido através da dimensão corporal.

Um outro dado relevante que surgiu na análise dessa categoria foi a respeito da quantidade de universidades federais do Brasil que apresentam disciplinas relacionadas com a

comunicação através de LIBRAS, utilizando o radical “corpo” no título ou na ementa durante o processo de busca. Constatamos que apenas a UFPE e a UFRJ apresentam, respectivamente, as disciplinas “Libras” e “EDD636 – Educação e Comunicação II (Libras)”. O Decreto federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a LIBRAS, incluindo-a como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores, como estratégia para estabelecer e consolidar a educação bilíngue e a inclusão dos sujeitos surdos nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2005b). Todavia, mesmo sendo uma obrigatoriedade, somente duas universidades, das 28 pesquisadas, fazem referência ao corpo, que é o meio possível da comunicação em LIBRAS, na ementa da disciplina “Libras” em seu currículo. Possivelmente outros cursos contemplem esta disciplina, porém o corpo não é apresentado na ementa como meio de se comunicar nessa linguagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do corpo cada um de nós faz do mundo a extensão de sua experiência, ou seja, o corpo é construído a partir das experiências históricas vivenciadas por cada pessoa, sendo importante a compreensão deste como elemento social e cultural, porém não desprezando sua constituição também biológica. Partindo do pressuposto de que toda prática social exige a materialidade um corpo, procuramos, nesta pesquisa, demonstrar a ênfase que o tema “corpo” vem apresentando nas disciplinas dos cursos de formação inicial em Pedagogia, além de identificar que lugar e concepção de dimensão corporal são privilegiados nos currículos desses cursos. Com isso, através das leituras feitas, dos textos discutidos e das análises realizadas, buscamos trazer elementos que pudessem servir de indicativos para compreender as práticas educativas que envolvem o corpo nas instituições educativas, além de ampliar a reflexão em relação aos diversos aspectos da dimensão corporal.

Para tanto, na introdução deste estudo, elucidamos minha caminhada pessoal e profissional que sempre esteve ligada à temática da dimensão corporal. Em função desse envolvimento surgiram questionamentos que tentamos elucidar por meio da reflexão teórica. Ademais, com a finalidade de compreender de forma mais clara a problematização do tema a ser investigado, traçamos um panorama das pesquisas sobre dimensão corporal e formação inicial de Pedagogia no Brasil, por meio do levantamento de produção cujas pesquisas selecionadas nos auxiliaram nas análises.

Ao longo do segundo capítulo, buscamos apresentar uma visão geral sobre a educação, a infância, o currículo e a dimensão corporal através das referências fundamentais de Sacristán (1998, 2005), Goodson (2012), Silva (1999, 2005), Sheibe (2007a, 2007b), Charlot (1986), Kramer (2007), Le Breton (2006, 2009), Sant’Anna (2011), Foucault (1986, 1993, 2012), Elias (2011), Goellner (2003), Santin (2005), Vigarello (2003), Silva (2004), Soares (1998, 2001, 2003, 2012), Mansanera e Silva (2000), Mizukami (1986), Fraga (1999) e Louro (2000, 2008). Como metodologia para alcançar os objetivos deste estudo, analisamos, através da Técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, os dados contidos no Banco de Dados de Albuquerque (2013) do qual constam os títulos e as ementas das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais distribuídas pelas cinco regiões do país com significativa representação política e econômica. Como a grande maioria das disciplinas do Banco de Dados de Albuquerque (2013) não inclui as referências bibliográficas, optamos por não analisar as tais referências e, assim, cumprimos o critério da homogeneidade sugerido por Bardin (2011).

Após a leitura atenta dos títulos e das ementas das disciplinas resultantes dos relatórios gerados no Banco de Dados de Albuquerque (2013), foi possível identificar que a dimensão corporal está presente nos currículos dos cursos de Pedagogia em 18 universidades federais no Brasil através de 27 disciplinas. Verificamos que nas disciplinas analisadas surgiram diferentes concepções de corpo, no entanto, essa quantidade de universidades que apresentam disciplinas com discussões sobre o tema “corpo” é pequena quando comparada às 47 universidades espalhadas pelas 5 regiões do Brasil com o curso de Pedagogia.

Isso mostra o quanto a discussão sobre o corpo ainda não abrange grande parte das universidades brasileiras, visto que 29 delas não trazem sequer nenhuma referência sobre a temática “corpo”. Além disso, das 27 disciplinas que apresentam essa discussão, apenas 10 têm o corpo como tema central, as demais discutem essa temática no conjunto de outros saberes, provavelmente não disponibilizando todo o tempo da disciplina para discutir o corpo e a importância da relação que este tem com a construção e apropriação dos saberes na cultura escolar e a relevância da sua compreensão nos processos educativos.

É evidente que o corpo é moldado social e culturalmente, porém, ao longo da sua constituição histórica, ele ganha lugar de subalternidade na sociedade, sugerindo que é preferível mantê-lo controlado, talvez por achar que a aquisição do conhecimento é facilitada e se dá por meios exclusivamente cognitivos. Contudo, é essencial compreender e explorar o corpo nas diversas etapas da educação, pois, com base nos autores discutidos nesta pesquisa, é possível compreender que o corpo também faz parte dos processos educativos, sendo necessário entendê-lo nessa perspectiva, para melhor constituir os currículos dos cursos de Pedagogia.

Para traçar um diagnóstico das temáticas do corpo presentes nas grades curriculares da formação inicial nos cursos de Pedagogia nas universidades federais no Brasil, fizemos a categorização e análise dos dados encontrados nas disciplinas contidas no Banco de Dados de Albuquerque (2013), por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, com base nos autores Bardin (2011) e Vala (1999). Evidenciamos que o corpo está presente em 10 disciplinas como tema central, sendo discutido e aprofundado durante todo o período da disciplina. Outra temática encontrada em 5 disciplinas é a discussão do corpo no conjunto de outros saberes. Também em 5 disciplinas verificamos o corpo numa abordagem associada aos jogos, ludicidade e arte, e mais 5 disciplinas que tratam da temática “corpo” a partir das características biológicas e psicológicas. Por fim, encontramos 2 disciplinas que abordam o corpo como forma de comunicação e expressão corporal e facial do método LIBRAS.

De modo geral evidenciamos que as discussões sobre o corpo nos currículos dos cursos de Pedagogia estão baseadas em concepções de movimento, da expressividade, da

linguagem corporal, social, cultural, do gênero, das artes, jogos, ludicidade, biologicista e comunicação. Após confrontar o embasamento teórico em diálogo com as análises, foi possível constatar que a temática corpo é mais evidenciada nas disciplinas direcionadas para a docência na Educação Infantil, desaparecendo aos poucos no currículo dos cursos de Pedagogia que indicam a formação específica para o Ensino Fundamental. Essa evidência observada em nossa pesquisa confirma-se também nas pesquisas e estudos de Garanhani (2004), Firmino (2005), Brustolin (2009), Carvalho (2004), Soares (2012) e Sant'Anna (2012), que sugerem que o corpo na escola não ganha espaço e que, no currículo direcionado à docência para o Ensino Fundamental, o corpo é discutido na concepção da Biologia e das Ciências Naturais, ou nas práticas de Educação Física. Entretanto, compreendemos que mesmo que já se evidencie a presença da discussão sobre o corpo nas disciplinas direcionadas para a docência na Educação Infantil, sua presença na formação inicial do curso de Pedagogia ainda não é suficiente considerando sua centralidade nos modos de ser das crianças pequenas e da forma como conhecem o mundo por meio da dimensão corporal.

Essa reflexão leva a pensar que existe a necessidade de os cursos de Pedagogia valorizarem mais as discussões sobre o corpo nas diversas dimensões, com isso é possível que as futuras professoras tenham indicativos para elaborar ações em que as crianças se desenvolvam mais expressiva e culturalmente. É preciso pensar uma educação que inclua a dimensão corporal, pois os processos de socialização, apropriação e produção cultural são constituídos mais facilmente através dela. É importante também que a formação inicial das pedagogas apresente mais disciplinas com discussões acerca da experiência corporal das crianças, visto que o desenvolvimento delas se constitui a partir do contexto social e cultural que se impregna no corpo.

As bases teóricas e as discussões sobre o corpo, nas diversas concepções que as disciplinas possuem, fornecem orientações para as ações docentes a partir das atividades práticas experienciadas nas mais diferentes áreas do campo educacional, nas atividades de comunicação, expressão cultural, movimento e conteúdo da Educação Física. Essas discussões e conhecimentos referentes a aspectos da dimensão corporal, discutidos nas disciplinas da formação inicial de Pedagogia, são bagagens teóricas e práticas que podem auxiliar nas ações diárias das pedagogas com as crianças nas creches, pré-escolas e escolas.

As análises das discussões sobre o corpo contidas nas disciplinas selecionadas nesta pesquisa, juntamente com as leituras teóricas e das pesquisas do levantamento de produção, possibilitaram a compressão de que o corpo precisa ser pensado numa dimensão cultural e social que contribua para o desenvolvimento da criança. Podemos citar como exemplo a dança, que

não deve ser ensinada apenas com o propósito técnico da apreensão dos passos e das coreografias, mas, sim, como elemento cultural que ela também apresenta, como a prática das diferentes modalidades características de cada região do Brasil e do mundo. Até mesmo as diversas modificações que um tipo de dança apresenta, como o caso do forró dançado de maneiras diferentes no Nordeste, no Sudeste e no Sul, integram a cultura dessas regiões. Também as cantigas de roda que, além de envolverem o corpo e o movimento, abrangem também conhecimentos sociais e culturais.

Portanto, é necessário pensar o corpo na educação baseado nas diversas concepções da sua dimensão, com possibilidade de contribuir na construção do conhecimento e nas experiências sociais e culturais, além de uma pedagogia que garanta o direito à infância mediante a diversidade cultural. Também, para as futuras professoras, essa discussão acerca da dimensão corporal durante a formação inicial de Pedagogia contribui para que elas compreendam seus próprios corpos e sejam capazes de se expressar, além de trazer indicativos para suas ações docentes. Por conseguinte, é preciso que a formação inicial das pedagogas não seja apenas constituída de conteúdos formais, mas que permitam experienciar e dialogar com os seus próprios corpos e com os das crianças.

Por fim, esta pesquisa nos permitiu evidenciar que a concepção de dimensão corporal ocupa um lugar de pouca visibilidade na formação inicial de Pedagogia, em que o corpo é privilegiado na concepção cultural, expressiva, de linguagem e movimento em apenas 10 disciplinas das 17 universidades federais brasileiras que apresentam discussões sobre o corpo. As demais disciplinas priorizam a concepção do corpo no conhecimento de outros saberes, nas artes, nos jogos e como biológico e comunicação em LIBRAS. Além disso, são poucas as universidades federais do Brasil que disponibilizam discussões sobre a temática “corpo” ao longo do curso de Pedagogia, visto que das 47 universidades federais brasileiras com esse curso, apenas 17 apresentam disciplinas com essa temática.

Após a realização desta pesquisa, passamos a ter uma compreensão mais ampla sobre a dimensão corporal e que a ideia de dicotomia entre corpo e mente não faz mais parte das minhas interpretações sobre o processo da construção do conhecimento. É possível compreender melhor a influência das diversas concepções de corpo na vida das crianças e como essas concepções determinam a identidade social e cultural delas, influenciando tanto no seu comportamento, quanto nas relações sociais e de aprendizagem. Também perceber a importância que o conhecimento do corpo, assim como as práticas corporais, tem, não só na vida das crianças, mas também das futuras professoras. Por fim, percebemos que a disciplinação dos corpos através da negação do movimento, da preferência por corpos contidos ou a utilização

de práticas corporais para fins unicamente pedagógicos, não é a melhor ou a única forma para a construção do conhecimento.

Sendo assim, acreditamos ser possível dar continuidade a essa investigação com pesquisas mais pontuais em profundidade, através da análise não somente dos títulos e das ementas das disciplinas, mas também dos planos de ensino e das referências bibliográficas. Compreendemos, assim, que por ser um processo de construção permanente, o conhecimento sobre a dimensão corporal não se esgota com a finalização desta pesquisa, pelo contrário, incentiva novas buscas e desafia constantes reflexões sobre a importância do corpo no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche. **Formação docente para educação infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia. UFSC. Florianópolis/SC, 2013.

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança**. MEC. n. 44, p. 19-26, nov. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENETTI, Gilberto. **Parecer com a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia e formação de professores**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BERWANGER, Fabiola. **Os saberes do movimento do corpo na educação infantil**: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia em Curitiba-Paraná. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2007. p. 33 a 45.

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995. Organizado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos e correspondente ao livro de capa azul – divulgado pelo MEC.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114 p.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais. 2009a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF)**. 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005b**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006b**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, Acessado em: 20 ago. 2015.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** [online], v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. ISSN 0102-2555. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRUSTOLIN, Gisela Maria. **Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia**. 2009. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis**, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3, p. 261-274, 2009.

_____. **Corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGE/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. 2009. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporificando novas possibilidades na formação de**

professores. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica** – Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Leticia Jensen De Oliveira. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia:** das proposições oficiais às propostas curriculares. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais.** 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninos e meninas no recreio:** gênero, sociabilidade e conflito. 2004. 194 f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo. Educação. São Paulo, 2004. 1v.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** 6. ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** Uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003.

FELIPE, Tania Amara. **Libras em contexto:** curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001. 164p.

FIRMINO, Luciano Julio. **O currículo do Curso de Pedagogia em Movimento:** Como se formam pedagogos na UCG? 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

FLORIANÓPOLIS/PMF/SME. **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis-** Linguagens Corporais e sonoras. Prefeitura Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2012a. p. 1-36.

_____. **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis** - Brincadeiras. Prefeitura Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2012b. p. 37-59.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. **A construção sócio-histórica do currículo de pedagogia na UFRJ (1980/90):** entre influências externas e internas. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 295 p.

_____. **A história da sexualidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. v.1.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRAGA, Ales Branco. “Pedagogia do corpo: marcas de distinção nas práticas escolares”. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. p. 213-224.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas-SP: Ed. Papirus, 1994. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, Giovanna G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Editora: Injuí, 2004.

GALLAHUE, David. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÍMNICO. In: DICIO. Dicionário online de português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/gimnico/>>. Acesso em: 14 set. 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 141 p.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. 153 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2007.

KATZ, Helena. **Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo**. 1. ed. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 13 a 23.

KRAMER, Sonia et al. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Série Prática Pedagógica). Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=A8b5IIrLLn8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Ed. Autêntica, 2000.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008.

MANSANERA, Adriano Rodrigues; SILVA, Lúcia Cecília da. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**, DPI/CCH/UEM, Maringá, v. 5, n. 1, p. 115-137, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre-RS**. 2009. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. ampl. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. 124 p.

NASCIMENTO, Débora Maria do; ANDRADE, Maria Edgleuma de. **A reestruturação do currículo do curso de Pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMANN, Regina (Org.). **A produção cultural da criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995. p. 9-27.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha. **Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia**. 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, set./dez. 2005.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ALMEIDA, Marta Maria Castanho. **Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 352 p.

_____. **O aluno como invenção**. Tradução de Daizy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 3-23.

SANTIN, Silvino. "Corporeidade". In: FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Jaime (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 103-104.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. "Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção". In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. p. 194-211.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado), PPGE/UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abril. 2007a.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2007b.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. “Expressão Corporal”. In: FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Jaime (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2005. p. 192-193.

SILVA, Ana Márcia. “Corpo”. In: FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Jaime (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2005. p. 99-101.

_____. **O corpo no mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na modernidade**. UFSC: Centro de filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis/SC, 1999.

SILVA, Ciriane Jane Casagrande da. A corporeidade da intérprete de libras na percepção dos sentidos produzida por interlocutores surdos. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, SC, v. 3, n. 2, p. 125-132, jul./dez. 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos**. Pagu (34), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, p. 17-39, jan./jun. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias dos currículos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. **Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de pedagogia e psicologia**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 109-129.

_____. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. 119 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Apresentação. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n.2 (41), p. 15-19, maio/ago. 2003.

SOARES, Carmem Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 2 (41), p. 77-90, maio/ago. 2003.

SOUZA, Valdinei Costa. **Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente**. 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001.

VALA, Jorge. “A Análise de Conteúdo”. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José

Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 10. ed. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem: Editora Afrontamento, 1999. p. 101-128.

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. p. 85-107.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos**. Pagu (33), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, p. 265-283, jul./dez. 2009.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos do corpo. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 2 (41), p. 21-29, maio/ago. 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Disciplinas selecionadas por categorias

(continua)

Categoria: Educação do corpo					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Alagoas	UFAL	5ª	Corporeidade e Movimento	Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modo de ser no mundo.	40h
Espírito Santo	UFES	2ª	Educação, Corpo e Movimento	Problemática e vivência do movimentar-se e suas diferentes interfaces, tendo em vista o contexto escolar e não-escolar. Sentidos e significados da corporeidade como linguagem corporal e como construção da infância. Abordagens metodológicas do movimentar-se. Implicações do estudo da corporeidade para a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva e a diversidade.	60h
São Paulo	UFSCar	1ª	Corpo e Movimento	O eixo condutor desta disciplina será a discussão sobre as diferentes concepções de corpo e de movimento desenvolvidas ao longo da história da humanidade, ainda, muito presentes no ideário dos professores, comunidade escolar, famílias, crianças, jovens e adultos, bem como as formas de superação de concepções biologicistas que colocam à margem os aspectos sociais e culturais nas relações interpessoais, e o aprofundamento da consciência sobre a imprescindibilidade do trabalho com movimento no incremento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. O foco das discussões será a qualidade das mediações desenvolvidas por professores em atividades realizadas com as crianças de 0 a 10 anos e, com jovens e adultos, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para os educandos.	Não informada
Rio Grande do Sul	UNIPAMPA	6ª	Corporeidade e Educação	Fundamentos teórico-práticos de procedimentos mediadores na relação corporal com crianças de zero a seis anos e dos primeiros anos escolares com ênfase no uso de práticas lúdicas que contemplem a	68h

(continuação)

Categoria: Educação do corpo					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
				expressividade, a afetividade, a inclusão e a imaginação. Formação pessoal dos acadêmicos com seus colegas, instrumentalizando-os com uma formação que objetiva uma melhor disponibilidade corporal a partir de vivências corporais variadas que vão possibilitar a conscientização das limitações e facilidades que cada um apresenta na relação consigo, com os demais e com os objetos. Significado e práticas da Educação Física no EJA.	
Rio de Janeiro	UFRJ	3ª	EDD647- Linguagem Corporal na Educação	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.	15h
Santa Catarina	UFSC	6ª	Infância e Educação do Corpo	O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito.	72h
Rio de Janeiro	UNIRIO	8ª	Corpo e Movimento	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.	60h
Minas Gerais	UFMG	4ª	Corpo e Educação	Representações de corpo na sociedade contemporânea e suas repercussões na Educação. Educação do corpo na escola. Concepções históricas de Educação Física. A especificidade e os objetivos da educação física. O corpo e o movimento nas diversas áreas de atuação do pedagogo. O corpo e a escola: intervenções históricas e atuais de controle e castigo. Possibilidades de construção de conhecimento por meio do corpo. Corpo, gênero e sexualidade.	60h
Santa Catarina	UFFS	8ª	Corpo e movimento	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.	60h

(continuação)

Categoria: Educação do corpo					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Amapá	UNIFAP	4ª	Educação e Ludicidade	Discussão da Educação Física na perspectiva da formação e da prática do profissional em Pedagogia. Análise contextualizada do movimento humano e da cultura corporal numa perspectiva emancipatória. Estudo e vivência de práticas corporais nas suas diferentes manifestações e dimensões. Dinâmicas de jogos e atividades lúdicas como elemento de solidificação do processo ensinoaprendizagem. O recreio dirigido como prática pedagógica e educativa.	60h
Categoria: Educação do corpo de modo indireto					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Alagoas	UFAL	5ª	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do autoconhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.	60h
Alagoas	UFAL	5ª	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II	Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.	54h
São Paulo	UFSCar	3ª	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	Esta disciplina propõe a introdução do futuro professor nas questões relativas à história, sociologia, pedagogia e cultura da criança; além de buscar a compreensão e a análise das diversas vertentes que discutem o aparecimento da ideia de infância. A introdução das principais temáticas relativas à educação da criança de zero a seis anos permite analisar os quadros teórico-metodológicos orientadores da ação docente e das múltiplas questões relativas ao ensino e à aprendizagem das crianças pequenas. Para isso, a disciplina abordará os seguintes tópicos:- Fundamentos históricos, filosóficos e	Não informada

(continuação)

Categoria: Educação do corpo de modo indireto					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
				sociológicos acerca da criança e da infância. -Fundamentos históricos da escolarização da criança pequena. - Abordagens de ensino-aprendizagem: as diversas escolas. -A especificidade da sala de aula: planejamento, currículo, didática, avaliação na educação infantil. -As questões relativas à raça, gênero, corpo, necessidades especiais e diferenças em crianças de zero a seis anos.	
Minas Gerais	UFMG	3ª	Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional	Caracterização do espaço profissional do pedagogo com base nos saberes das Ciências da Educação; observação e participação da prática escolar e não-escolar e de seus espaços culturais, laboratoriais, de arquivos, de biblioteca, de informática, de desenvolvimento corporal e de artes; relações entre sistemas de ensino e instituições educativas, escola e comunidade, e entre si: professores, profissionais, gestores e alunos; problematização teórico-filosófica do cotidiano pedagógico; teorização sobre a singularidade da experiência educativa.	60h
Alagoas	UNIFAL	7ª	Organização Didática da Educação Infantil II	Abordagem de estudos curriculares na área de Matemática, Música, Movimento e Artes. História da disciplina. Eixos organizadores do currículo. Análise de currículos oficiais. Criação de propostas didáticas a partir dos estudos curriculares.	90h
Categoria: O corpo nos jogos, na arte e no lúdico					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Rio de Janeiro	UFRRJ	7ª	Arte e Educação	Diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional.	30h
Mato Grosso	UFMT	4ª	Recreação e jogos	Evolução histórica da recreação. Os meios empregados na Educação Física lúdico-desportivo-recreativo. Evolução do conceito recreativo. Teorias lúdicas. Atividades assemelhadas ao jogo. Os jogos nas diferentes idades (atividades recreativas). Programas lúdicos para o primeiro e segundo graus (atividades recreativas). Os brinquedos cantados na Educação Física de primeiro e segundo graus. Os jogos desportivos - recreativos para iniciação desportiva. Recreação industrial, rural e hospitalar. Ruas e campos de recreio. Gincanas recreativas. Recreação nos diversos métodos da	60h

(continuação)

Categoria: O corpo nos jogos, na arte e no lúdico					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
				Educação Física. Programas recreativos: prática de atividades.	
Santa Catarina	UFSC	6ª	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	Implicações educacionais do jogo, das interações e da linguagem como base para a construção do conhecimento na infância. Estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças. A produção cultural das e para as crianças.	60h
Minas Gerais	UFJS	5ª	Fundamentos e Didática de Arte-Educação	O desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética na formação da sensibilidade, percepção e imaginação e suas influências no conhecimento e nos diversos aspectos da expressão artística (crítico, sensível, expressivo, prazeroso) e a contribuição no processo de formação do homem em sua dimensão indivíduo/ser social. Experiências com conteúdos das várias linguagens: corporal, visual, sonora e cênica.	60h
Tocantins	UFT	6ª	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Artes e do Movimento	Os fundamentos da arte numa compreensão histórico-cultural. As diversas concepções das funções da arte: A pragmática, a naturalista, a formalista. A arte e a educação: a arte como conhecimento e como cultura. A arte, a criança e o movimento: corpo, linguagem e ludicidade. A arte e seu ensino: interdisciplinaridade, realização de projetos e oficinas. A dança, o teatro, a capoeira, o batuque, danças indígenas. A produção cultural para a infância: do lixo e do luxo. O movimento invertido: a babá eletrônica (TV) e a atividade (passividade?) infantil.	60h
Categoria: O corpo como biológico e natural					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Pernambuco	UFPE	1ª	Fundamentos Psicológicos da Educação 1	Estudo do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo da criança e adolescente, com enfoques nas dimensões biológicas, socioculturais. Abordagens segundo perspectivas teóricas da psicologia e suas implicações educacionais. Compreensão do desenvolvimento sexual humano: conceitos e preconceitos, medos e tabus sexuais. O desenvolvimento sexual	90h

(continuação)

Categoria: O corpo como biológico e natural					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
				humano. Relações entre o corpo e as diferenças sexuais. Questões de educação sexual, a partir de perspectivas psicológicas contemporâneas.	
Rio Grande Norte	UFRN	9ª	Ensino das Ciências Naturais II	Sistematização de atividades didáticas, considerando a relação do ECN com as tendências das pesquisas educacionais atuais. Interdisciplinaridade e conteúdos transversais (corpo humano e saúde; sexualidade; pluralidade cultural; meio ambiente; tecnologia e sociedade) no ECN. Análise de instrumentos de ensino: livros didáticos e paradidáticos, internet, museus, parques, vídeos. Elaboração do planejamento de unidades de ensino com seleção e/ou elaboração dos materiais didáticos e dos instrumentos de avaliação. Participação em projetos pedagógicos de ECN.	Não informada
Rio de Janeiro	UNIRIO	7ª	Ciências naturais na educação II	O contexto sócio-econômico-cultural contemporâneo e a aprendizagem em ciências naturais. Breve histórico do ensino das ciências naturais do Brasil. As ciências de laboratório e os saberes populares sobre a natureza. Etnociência e os avanços das ciências de laboratório. Tendência metodológica para a aprendizagem dos fenômenos da natureza – etnometodologia, trabalho de campo e educação pelos pares. Conteúdos atualizados e conhecimento de fronteira das ciências, suas aplicações e críticas. Temas transversais: sexualidade promoção à saúde, performances do corpo, conhecimentos, étnicos, culturais. Análise das políticas públicas educacionais – PCNs e outras. Construção de material didático.	90h
Santa Catarina	UFFS	7ª	Ciências naturais na educação II	O contexto sócio-econômico-cultural contemporâneo e a aprendizagem em ciências naturais. Breve histórico do ensino das ciências naturais do Brasil. As ciências de laboratório e os saberes populares sobre a natureza. Etnociência e os avanços das ciências de laboratório. Tendência metodológica para a aprendizagem dos fenômenos da natureza – etnometodologia, trabalho de campo e educação pelos pares. Conteúdos atualizados e conhecimento de fronteira das ciências, suas aplicações e críticas. Temas transversais: sexualidade promoção à saúde, performances do corpo, conhecimentos, étnicos, culturais. Análise	90h

(conclusão)

Categoria: O corpo como biológico e natural					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
				das políticas públicas educacionais – PCNs e outras. Construção de material didático.	
Pará	UFPA	8ª	Ciências nos Anos Iniciais	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.	68h
Categoria: O corpo na comunicação em Libras					
ESTADO	SIGLA	FASE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Pernambuco	UFPE	9ª	Libras	Introduzir o aluno ouvinte à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Conteúdos básicos de LIBRAS: expressão corporal e facial. O alfabeto manual. Soletração de nomes. Sinais de nomes próprios. Os surdos como uma minoria linguística. A educação de surdos no Brasil. Políticas Curriculares para a Educação de Surdos: as adaptações curriculares nacionais. Experiências Educacionais Bilíngues no Brasil e no mundo.	60h
Rio de Janeiro	UFRJ	9ª	EDD636- Educ e Comunicação II (Libras)	O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação. Cultura surda e comunidade. As comunidades surdas no Brasil. Surdez e Patologia. Surdez e diferença. Gramática em LIBRAS. Vocabulário básico. Exercícios e diálogos: família, apresentação, saudação, e sentimentos; objetos, alimentos e bebidas; corpo humano; animais; vestuário. Acessórios e cores; profissões e sistemas monetários; meios de transportes e viagens; países, estados e cidades; calendário, condições climáticas e estações do ano; mitos, lendas e crenças. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo.	60h