



**SIMONE PÁDUA TORRES**

**A CORPOREIDADE NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: NA BUSCA DE UMA  
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

**LAVRAS – MG**

**2016**

**SIMONE PÁDUA TORRES**

**A CORPOREIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentação a Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, área de concentração em Teoria Crítica, para a obtenção do Título de Mestre.

Orientador

Dr. Carlos Betliski

**LAVRAS – MG**

**2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Torres, Simone Pádua.

A corporeidade no ensino fundamental: na busca de uma  
educação emancipatória / Simone Pádua Torres. – Lavras : UFLA,  
2016.

93 p. : il.

Dissertação(mestrado profissional)–Universidade Federal de  
Lavras, 2015.

Orientador: Carlos Betliski.

Bibliografia.

1. Educação Integral. 2. Expressividade. 3. Autonomia. I.  
Universidade Federal de Lavras. II. Título.

**SIMONE PÁDUA TORRES**

**A CORPOREIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentação a Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, área de concentração em Teoria Crítica, para a obtenção do Título de Mestre.

APROVADA em 03 de dezembro de 2015.

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues      UFLA

Dra. Lúcia Helena Pena Pereira      UFSJ

Dr. Carlos Betliski  
Orientador

**LAVRAS – MG**

**2015**

## **DEDICO**

À Deus força bendita e criadora, às crianças do mundo inteiro e à minha criança interior.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, amor e presença constante

Ao orientador, amigo e professor Carlos Betlinski, pelas orientações, dedicação e principalmente por me permitir relacionar a teoria crítica com a corporeidade, mesmo não sendo sua área de pesquisa, demonstrou grande profissionalismo e um exemplo de educação emancipatória.

A professora e amiga Lúcia Helena Pena Pereira por todo apoio e orientação que me fez encantar pela corporeidade e acreditar no seu potencial para mudar a educação.

À professora Luciana Azevedo Rodrigues por todo aprendizado, apoio e relevantes contribuições.

Aos meus queridos e amados pais, Meire Soares Torres e Fábio Filomeno da Silva pelo amor e apoio incondicional.

A Jaqueline Aparecida de Paula pela presença, apoio e suporte técnico.

À José Pádua Torres meu amado avô, que mesmo não estando mais entre nós, sempre me apoiou e se orgulhou de minhas conquistas.

Aos amigos Igor, Aline e Laís pelo carinho, diálogo e suporte técnico.

Aos professores e alunos do grupo de estudo de Teoria Crítica da Sociedade pelo aprendizado.

Ao coordenador e professores do Mestrado Profissional em Educação, pelas contribuições e presença inesquecível durante este percurso.

À todos os colegas de mestrado, especialmente, as amigas Cássia, Kátia e Ândressa.

À Escola, direção, supervisão e à professora da pesquisa, sem as quais esta construção não seria possível.

A Universidade Federal de Lavras, pela presença marcante na minha história de vida.

## RESUMO

Nos últimos anos, têm crescido as discussões sobre a necessidade de mudanças na educação, principalmente devido à facilidade de acesso ao conhecimento, e as mudanças no perfil dos educandos. O educador do século XXI deve abandonar a chamada “educação bancária” e pensar em seu educando como um sujeito constituído por várias dimensões além da cognitiva. Assim a corporeidade busca conceber o ser humano em sua totalidade corpo, movimento, emoção, sentimento e cognição, para experienciar novas formas expressivas de sentir, pensar e agir, com o anseio de desenvolver uma educação mais autônoma e emancipatória. Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho é pesquisar a corporeidade nas práticas no 1º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente se apresenta uma revisão bibliográfica de temas como educação, emancipação e corporeidade no intuito de tecer relações entre as áreas e verificarse podem contribuir para uma educação mais libertadora e menos opressora. Outro objetivo é analisar o planejamento das práticas pedagógicas em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. A metodologia de pesquisa utilizada foi uma investigação qualitativa, o procedimento é o estudo de caso que foi realizado através da análise dos documentos de uma escola pública municipal de Lavras. Os resultados permitem apontar que a corporeidade pode contribuir para uma educação mais autônoma e emancipatória dos educando, pois a partir do momento em que os mesmos conhecem melhor seus corpos, emoções, sentimentos e podem expressá-los; isso possibilita um autoconhecimento e uma atitude mais crítica em relação a si mesmo, ao outro e ao meio onde está inserido, podendo ser menos influenciado pelos padrões da indústria cultural e do capitalismo. Com relação à escola pesquisada é visível uma preocupação com o desenvolvimento integral dos educando, mas o que dificulta é o Planejamento Semestral que a Secretaria do Município encaminha este embasado em um realismo supervalorizado e num racionalismo instrumental. Outra questão é a falta de conhecimento da professora e até da direção quanto à importância da corporeidade.

Palavras-chave: Corporeidade. Emancipação. Ensino fundamental. Ludicidade e formação integral.

## ABSTRACT

Discussion about the need for changes in the current education system has increased in the last years, due to the easy access to the knowledge, as well as to changes in the students' profile. The tutor found in the twenty-first century should abandon the banking education and, instead, he should think on his student as a certain person consisting of various dimensions besides the cognitive. With the aim of developing a most autonomy and emancipatory education, the corporeity was studied seeking to understand the human being as a whole, its movement, emotion, feeling, and cognition; which allow it to experience new expressive forms of feeling, thinking and acting. Thus, in this work we aimed to research about the corporeity in the practices of the first year in the elementary school. We carried out the literature review about themes related to education, emancipation and corporeity. These approaches allowed us to describe the existing relationships between different areas, and to verify whether they may contribute for a most liberating and less oppressive education. In addition, we analyzed the planning of pedagogical practices in the class under study. We used the qualitative research for a case study based on the analysis of documents obtained from a public school of the municipality of Lavras, State of Minas Gerais. Results show that the corporeity may contribute to the most autonomy and emancipatory education; because the involved know better about their body, emotions, and feelings and they can express them. This makes possible the self-knowledge and more critical attitudes about themselves, or about the others, as well as about the environment surrounding them; which can make them less influenced by the standards of the cultural industry and by the capitalism. Regarding the school under study, we could see that there is a concern with the comprehensive training. The semiannual planning obtained from the secretariat of the municipality makes difficult this training approach because is based on an overvalued realism and instrumental rationalism. Another reason is related to the lack of knowledge about the importance of corporeity by those involved in the training, such as the teacher as well as the management direction.

Key-words: Corporeity. Emancipation. Elementary school. Ludicity. Comprehensive training.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1	Porta papel higiênico – Presente do Dia das Mães.....	68
Figura 2	Cartões para o Dia das Mães.....	69
Figura 3	Cartões para o Dia dos Pais .....	70
Figura 4	Dedoches das figuras do folclore .....	71
Figura 5	Dobradura do Saci Pererê .....	71

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	10
2	A CORPOREIDADE E SUA IMPORTÂNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA .....	21
2.1	Educação e Emancipação .....	21
2.2	Visão de corpo .....	27
2.3	A unicidade mente e corpo: contribuições de Reich e Lowen para e educação.....	30
2.3.1	Fundamentos das investigações de Reich sobre as interações mente-corpo .....	34
2.3.2	Corporeidade e autoexpressão: por uma educação emancipatória .....	40
2.4	A ludicidade como uma prática pedagógica de corporeidade .....	43
3	DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A IMPORTÂNCIA DA CORPOREIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS .....	48
3.1	Ensino Fundamental: desafios e possibilidades .....	48
3.2	O desenvolvimento integral da criança de seis anos .....	51
4	CORPOREIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: TECENDO RELAÇÕES ENTRE O ESTUDO DE CASO E O REFERENCIAL TEÓRICO .....	58
4.1	Metodologia.....	58
4.2	Apresentação da escola pesquisada .....	61
4.3	Corporeidade e auto expressão .....	63
4.4	Ludicidade .....	73
4.5	Autonomia / Educação Emancipatoria .....	77
4.6	Racionalidade Instrumental .....	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	89

## 1 INTRODUÇÃO

A questão da corporeidade, mas especificamente a ludicidade é algo que me acompanha desde a minha primeira graduação que foi um Curso Superior de Turismo, uma das disciplinas desenvolvidas foi recreação e lazer. E nós alunos tínhamos a possibilidade de realizar vários estágios e projetos em um Hotel de Lazer que era o laboratório do curso. O enfoque da disciplina e do trabalho realizado no hotel era mais no sentido de entreter os hóspedes, então estruturávamos uma programação diária de atividades recreativas diversas (incluindo jogos diversos, artes, passeios, caminhadas, apresentações artísticas, entre outros) para crianças e adultos. Comecei como “recreadora” e com o tempo e o prazer de realizar esse trabalho assumi o cargo de coordenadora tanto dos projetos de Recreação e Lazer do CEDITUR ( Laboratório do Curso de Turismo da Newton Paiva), quanto do Hotel Estância de Furnas. A partir dessa prática comecei a perceber que as atividades de “lazer” proporcionavam mais do que um simples entretenimento, distração e alegria. E observava que quando as crianças e os adultos realizam as atividades eles “sem perceber” tiravam alguma “máscara”, ou seja, alguns padrões sociais externos que estavam interiorizados pelo sujeito e que,boa parte das pessoas, nem percebem. Era uma forma de entrega ao momento presente, sem ter que seguir padrões. E quando principalmente os adultos se entregavam, isso lhe causava grande alegria, eles se abriam para momento presente de forma livre e inteira, por isso, uma simples brincadeira se tornava um momento mágico. Muitas vezes uma atividade simples se tornava uma atividade mais complexa porque todos iam criando formas diferentes de brincar e confraternizar. E acabava que boa parte dos hóspedes e “recreadores” criavam grandes elos de amizade. Aí pude perceber o poder que o trabalho com o corpo tem de socialização, união, entrega, criatividade, expressividade, aprendizado, autoconhecimento autonomia,

desenvolvimento, percepção do outro e do meio onde estamos inseridos, com o momento presente e até mesmo com “as coisas novas que a vida apresenta”. Depois de formada e especialista comecei a ministrar a disciplina de Recreação e Lazer no Curso Superior de Turismo em 3 faculdades aí pude aprofundar mais o estudo teórico e fazer uma interessante relação com a prática, principalmente quando trabalhava com meus alunos do Ensino Superior. Ao me encantar com a Educação resolvi cursar Pedagogia.

Depois tive a oportunidade de cursar a disciplina de Corporeidade, Expressividade e Educação no Mestrado em Educação da UFSJ e a disciplina de Bioexpressão no curso de Pedagogia da UFSJ. E através das aulas, das leituras e discussões pude lincar, compreender e entender de uma forma mais concreta tudo que havia vivenciado trabalhando na prática com o corpo e o lúdico das pessoas. E encontrei o que acredito ser uma possibilidade de mudarmos a nossa concepção de educação, para que nossos educandos através de um maior autoconhecimento de seus corpos, desejos e emoções, através da ludicidade, das artes e outras metodologias que envolvam a corporeidade possam desenvolver mais a sua autonomia, o prazer em aprender, a criatividade, enfim uma educação menos rígida e engessada e mais emancipatória. E que realmente possa desenvolver cidadãos éticos, felizes, realizados e conscientes do seu papel na sociedade.

Os gestores dos sistemas de ensino no âmbito público e privado no Brasil estão discutindo sobre a organização escolar. Isso se deve à preocupação com os alicerces das estruturas tradicionais que afeta diretamente o processo pedagógico das escolas. A alteração no Ensino Fundamental e sua implantação acirram as discussões da organização dos tempos e espaços escolares. Com a aprovação da Lei nº 11.274 que, em fevereiro de 2006, mudou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental, com isso, o aluno de

seis anos de idade que antes era matriculado na educação infantil agora já vai para o primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental: “O ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas” (BRASIL, 1998).

A partir desta lei, vários questionamentos se tornam imprescindíveis em relação às mudanças que estão ocorrendo nos tempos, espaços e práticas escolares, principalmente, em se tratando da série inicial do Ensino Fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) constituem o documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas. Como eixo norteador as Diretrizes definem os seguintes princípios:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2004).

A partir das diretrizes, podemos verificar a importância de práticas pedagógicas que possam desenvolver nestas crianças de 6 anos de idade o senso crítico, o conhecimento de si e do mundo e a expressividade, a sensibilidade e a criatividade, propiciando o desenvolvimento de sujeitos mais autônomos e criativos, capazes de pensar e mudar a si mesmos, as suas relações interpessoais e o meio em que vivem. Assim, desenvolvendo adultos capazes de ver, pensar e questionar os parâmetros culturais, sociais e políticos vigentes, dialogando com estes de forma mais consciente e crítica.

Mas para que isso ocorra, é necessária uma consciência de que somos a constituição de várias dimensões que estão em constante mudança. Conforme afirma o paradigma educacional emergente, proposto por Moraes (1997, p.167):

[...] O indivíduo como um *hólon*, um todo constituído de *corpo, mente, sentimento e espírito*. Ao mesmo tempo, 6sujeito de sua história em sua dimensão social, dotado de múltiplas inteligências, um ser inconcluso e em crescimento constante, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolver-se em direção à maturidade não apenas no crescimento físico, mas, sobretudo, num crescimento interior qualitativo e multidimensional, uma vez que todos os aspectos que o compõem se influenciam mutuamente.

Pesquisas apontam para essa visão integrada do ser humano considerando seu corpo e psique, entretanto, ainda encontra muitas resistências [...]. Até meados do século XX, sob influência do método positivista, era considerado científico o conhecimento que se produzia apoiado na experimentação, mensuração e controle rigoroso dos dados, tanto nas ciências naturais quanto nas ciências humanas.

De acordo com Pereira (2005), o método “científico”, calcado na visão empírico-indutiva, era o único e definitivo recurso de conhecimento da realidade. Na esfera da ciência, poderíamos encontrar a solução para todos os problemas, quer os de natureza física, quer os de natureza social. A visão dicotômica corpo-mente emergia do seio mesmo dessa visão.

A influência de Descartes está na base da metodologia científica moderna, para a visão dessa dualidade. A crença na certeza e infalibilidade do conhecimento científico se encontra na base da filosofia cartesiana e na visão de mundo que daí se desenvolve. O cogito cartesiano que privilegiava a mente em relação à matéria, considerando essas duas instâncias como partes separadas e fundamentalmente diferentes. (PEREIRA, 2005)

Observa Fritjof Capra (1988, p. 55):

Descartes baseou toda sua concepção da natureza nessa divisão fundamental entre dois domínios separados e independentes: o da mente, ou *res cogitans*, a ‘coisa pensante’, e o da matéria, ou *res extensa*, a “coisa extensa.

Nessa concepção, a alma, que se relaciona à capacidade de pensar, está completamente dissociada do mundo material, a carne.

O físico Capra (1988) observa que o começo do século XX presenciou uma grande transformação da ciência. Da concepção mecanicista de Descartes e Newton passou-se para uma visão sistêmica. Tal mudança não foi facilmente aceita pelos cientistas da época. A exploração do mundo atômico e subatômico os fez entrar em contato com uma nova e desafiante realidade. A teoria da relatividade e a teoria quântica trouxeram uma nova compreensão da estrutura da matéria e de que massa é energia condensada. Trouxeram, também, a necessidade de um novo olhar. Uma nova leitura de mundo se fez imprescindível, assim como uma mudança nos posicionamentos diante do mundo que se mostra e da própria vida.

Como sinaliza Moraes (1997, p. 85), começa a emergir a consciência da interdependência e inter-relação entre todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, culturais, sociais, assim como naturalmente, os educacionais. Do ponto de vista individual, essa visão de totalidade implica “um novo diálogo criativo entre a ‘mente’ e o ‘corpo’, entre o interior e o exterior, sujeito e objeto, hemisfério cerebral direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e natureza.”

Por isso, para se pensar uma educação emancipatória e libertadora se torna relevante estruturar práticas pedagógicas que auxiliem os educandos a desenvolver o conhecimento e a consciência para agirem de forma crítica sobre a sua realidade externa (família, escola, sociedade, cultura, política) e a sua subjetividade (pensamento, corpo, sentimentos, desejos e emoções) visualizando como elas se inter-relacionam no mundo.

Reich (1995, 1998) desenvolveu o conceito de couraças musculares ou de caráter, que são defesas criadas pelo ego, parte do indivíduo com a qual administra sua relação com o mundo. O caráter, para Reich, não é algo inato, mas sim uma estrutura resultante de situações vividas, de um processo de construção histórica. É com ele que vivemos nosso cotidiano, que somos e que nos relacionamos. Nossa história de vida está ligada diretamente às situações que vivenciamos, ou seja, mantém vinculação com a cultura e a sociedade em que nos formamos.

Já Adorno salienta em seu artigo sobre a teoria da semicultura que “somos símbolos de uma consciência que renunciou à autoderrogação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (ADORNO, 1995, p.389). E em seu livro educação e emancipação, complementa que:

[...] pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor (ADORNO, 1995, p.145).

Mas como não sermos meros reprodutores deste sistema de adaptação?  
Como a educação pode promover uma libertação do sujeito?

E além do esclarecimento, para que ocorra a emancipação “e para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em servir-se de seu próprio entendimento” (ADORNO, 1995, p.169). É necessário desenvolver a razão através de um senso crítico para possibilitar termos consciência do nosso estado de alienação, mas é fundamental também uma educação que contribua para a necessidade de atitude e coragem que o sujeito precisa ter para se servir de seu próprio entendimento, sem o controle do outro.

É preciso uma educação para a consciência dos estereótipos que nos são colocados como “verdades absolutas” e uma educação para a inconsciência também, porque a violência da exigência de adaptação e conseqüente alienação pela qual somos submetidos podem nos gerar grandes traumas e transtornos. E em conseqüência destes fatos se torna fundamental uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda (ADORNO, 1995, p. 149).

Com essa afirmação de Adorno trago uma contribuição de Alexandre Lowen que afirma que somente quando aliado ao sentimento o conhecimento passa a ter sentido. “Apenas uma profunda compreensão, aliada a um forte sentimento, é capaz de modificar padrões estruturados de comportamento” (LOWEN, 1982, p.54). Ou seja, uma educação para o esclarecimento e a emancipação dos sujeitos não deve levar em consideração somente a razão.

Para conscientizar e educar os sujeitos, é necessário considerar sua unicidade corpo-mente. Não podemos pretender educar a mente de uma criança sem dar atenção ao corpo, às emoções e aos sentimentos. Como ressalta Pereira (2011), o intelecto é uma das dimensões fundamentais do ser humano, porém, se tomada dissociadamente das outras dimensões, como a emocional, a corporal e a espiritual, gera limitações no desenvolvimento do ser.

A corporeidade busca conceber o ser humano em sua totalidade corpo, movimento, emoção, sentimento e cognição, para experienciar novas formas expressivas de sentir, pensar e agir. Nesse sentido a corporeidade vem permitir que novos conceitos e vivências do corpo sejam construídos, abrindo novos horizontes para a emancipação. Este conceito surgiu para apresentar o sujeito como uma unidade complexa. Pois segundo Assmann (1998, p.150):

A corporeidade pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito;

cérebro/mente) [...] constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica.

Quando reconhecemos a totalidade do nosso ser, interagimos de forma mais dinâmica e dialética com o meio onde estamos inseridos, podendo assim melhor percebê-lo. Neste sentido, a visão dialética da vida nos faz crer que a concepção de homem enquanto ser energético pode contribuir para uma visão educacional que seja mais adequada para enfrentarmos os problemas contemporâneos. Os educadores ao compreenderem o homem enquanto ser energético e seus aspectos neurobiológicos teriam maior possibilidade de mudar a forma de pensar e fazer educação.

Neste sentido, o problema de pesquisa desta dissertação é investigar como a corporeidade é compreendida e trabalhada nos documentos pedagógicos de uma escola no Ensino Fundamental.

No intuito de responder a essa problemática, delimitamos como objetivo geral pesquisar a corporeidade nas práticas pedagógicas do 1º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foi feita uma pesquisa de temas como a teoria da emancipação de autores da Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente Theodor W. Adorno e a corporeidade na visão de pesquisadores da psicossomática como Reich e Lowen, no intuito de tecer relações entre as áreas. O objetivo específico foi relacionar a teoria da corporeidade com a teoria da emancipação do sujeito de Adorno no intuito de identificar conceitos e possibilidades que possam fundamentar e orientar práticas pedagógicas que contribuam para uma educação mais libertadora e menos opressora que contemplem os temas da corporeidade e emancipação. Outro objetivo específico foi analisar o planejamento das práticas pedagógicas em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental.

A partir do referencial teórico, foi organizada uma relação de categorias. A análise dos documentos da escola foi relacionado com o aporte teórico, assim possibilitou uma melhor análise e compreensão dos dados coletados. E para finalizar, apresentaremos possibilidades de práticas pedagógicas que desenvolvam a corporeidade no sentido de uma educação emancipatória.

Este estudo se justifica na medida em que seu intuito principal foi analisar os documentos de uma escola da rede pública, principalmente o Plano de Aula do primeiro ano do ensino fundamental e problematizar se as mesmas possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da corporeidade e da expressividade nestas crianças de 6 anos de idade. Pois como afirma Adorno (1995, p. 146):

[...] é preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais aprender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda expressão.

E em consequência disto, Adorno (1995, p. 147) questiona: “Onde fica em todo esse sistema aquilo que é espontâneo, aquilo que é criativo?” Por isso, para se pensar uma educação emancipatória e libertadora se torna relevante questionar as práticas pedagógicas atuais, principalmente aquelas realizadas com crianças. Reich (1995) observou o crescimento natural da criança, para que posteriormente, sustentado neste embasamento, pudesse proferir um julgamento mais seguro sobre corações. Concluiu que as crianças nascem sem encorajamento, por estarem sujeitas somente às leis naturais, e que pelo convívio com humanos adultos seus corpos e seu caráter são moldados, cultural e socialmente, até o sexto ou sétimo ano de vida. De acordo com o autor, a criança em idade pré-escolar não apresenta couraça crônica, porém a interação do adulto com crianças de três a seis anos, as situações emocionais configuram-

se como possibilidade inicial de encorajamento, coexistindo com energias que fluem livremente.

Por isso, salientamos a relevância dessa pesquisa sobre como a corporeidade é compreendida e como são planejadas as atividades na prática pedagógica visando uma educação mais emancipatória que possibilite que a criança se desenvolva de forma natural, com liberdade de expressão e sem grandes traumas e couraças que possam dificultar ou até impedir o seu desenvolvimento pleno e integrale a possibilidade de se tornar um adulto maduro e realizado em todas as esferas da vida

As couraças interferem na formação do caráter podendo dificultar que essas crianças tenham flexibilidade e saibam se adaptar de forma consciente e saudável ao meio em que vivem, acabando por dificultar o desenvolvimento de adultos capazes de pensar e mudar constantemente a si mesmos, as suas relações interpessoais e o meio em que vivem. Indivíduos capazes de ver, pensar e questionar os parâmetros culturais, sociais e políticos vigentes, dialogando com estes de forma consciente e crítica.

A metodologia de pesquisa utilizada foi uma investigação qualitativa e o procedimento é o estudo de caso. A pesquisa qualitativa mostra-se adequada ao estudo, porque, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), ela enfoca o ambiente natural como fonte direta de dados, destacando “que é preciso que o pesquisador passe algum tempo imerso no ambiente que deseja pesquisar”. Além do mais, os autores afirmam que a investigação qualitativa é descritiva e que os dados recolhidos “são em forma de palavras ou imagens e não de números.” Esta característica também vai ao encontro dos propósitos desta pesquisa porque os dados colhidos foram documentos escritos da escola pesquisada. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49):

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial,

que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Além do mais, a abordagem qualitativa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Na visão dos mesmos autores, os significados imbuídos no contexto são de importância vital para a compreensão e reflexão sobre o contexto foco.

O estudo de caso escolhido para esta pesquisa é justificado pelas características apontadas (ALVES-MAZZOTI, 2006 apud PEREIRA, 2014), que afirma que um caso é uma unidade específica e, além disso, é um caso revelador, “que ocorre quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica” (YIN, 2006, p. 14) argumenta, ainda, que uma investigação caracteriza-se como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas da vida real.” Desta maneira foi realizada a análise dos documentos de uma escola pública de Lavras, situada no centro da cidade, de médio porte e muito procurada por toda a comunidade pela qualidade do ensino que oferece. Foram analisados documentos como o Projeto Político Pedagógico, o Planejamento Semestral que a Secretaria de Educação encaminha para todas as escolas do município e o Plano de Aulas de uma turma do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. A análise desses documentos serviu como base para entender a visão da escola sobre a corporeidade.

## **2 A CORPOREIDADE E SUA IMPORTÂNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

### **2.1 Educação e Emancipação**

Para refletir sobre como a educação pode promover a emancipação dos sujeitos, é necessário discutir o que vem a ser uma educação emancipatória de acordo com os pesquisadores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Quando se aborda o termo emancipação, já está explícita uma necessidade de esclarecimento que, conforme afirma Kant, significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro.

Acredito na relevância de acrescentar que, além do esclarecimento e da coragem para utilizar esse entendimento, é necessária uma consciência de que a razão é fundamental, mas precisamos reconhecer e conhecer o seu limite e verificar o que nos falta para nos “libertarmos”, porque tanto a absolutização da resistência quanto da adaptação não é correta.

Em cada momento histórico, o homem desenvolve a sua capacidade de progredir racionalmente, desenvolve novos modos de produção, promove o desenvolvimento tecnológico em todos os setores, buscando sempre mais qualidade de vida. Mas será que os sujeitos têm consciência da vida que estão criando e recriando no seu dia a dia? Os teóricos de Frankfurt questionavam até que ponto esse desenvolvimento das técnicas tem propiciado o desenvolvimento de uma consciência que desperte a autonomia, o esclarecimento e estágios mais

elevados de compreensão racional. E neste sentido é necessário questionar qual o papel da educação nos dias de hoje?

Um dos importantes teóricos de Frankfurt foi Theodor Adorno que foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão. E um dos expoentes da Escola, juntamente com Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas e outros.

Adorno (1995) no debate concordam que o “para quê” da educação já não é mais evidente na atualidade. E salienta que a importância da educação vai além do estabelecimento de modelos ideais de comportamento no mundo, pois, como afirma Adorno (1995, p.141), “É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros.”

Seguindo o pensamento de Adorno, ele apresenta a sua concepção de educação que não tem o intuito de modelar pessoas de acordo com o exterior e nem objetiva a mera transmissão de conhecimento. Mas sim a “*produção de uma consciência verdadeira*”. Através desta visão de educação como uma consciência verdadeira, acredito ser essa uma conceituação para educação emancipatória, pois somente pessoas que desenvolvam sua própria consciência, poderão desenvolver de forma autônoma e crítica a si mesmo e a sua realidade interna, externa. E ao discutir sobre uma educação para a consciência, trago uma citação de Adorno (1995, p. 146) que vem justificar a realização dessa pesquisa com crianças de 6 anos de idade.

O jardim-de-infância tem grande importância, ele não foi adequado a essa tarefa de modelar e hoje não se encontra mais à altura das mesmas. Parece-me que a tarefa de intermediar uma consciência da realidade está intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, não podendo ser tratada em nível universitário, mas sim a partir da primeira educação infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida.

O empobrecimento da expressão, da espontaneidade, o esvaziamento da relação com os pais e demais pessoas, a falta da memória e da vivência involuntária que é o que conduz a experiências de vida mais profundas pode vir de uma educação infantil com objetivos diferenciados destes colocados por Adorno e o empobrecimento destas questões podem dificultar o desenvolvimento de um adulto saudável, feliz e consciente.

Em cada época, é necessário colocar em questão nossas atitudes, crenças, convicções e conceitos, desenvolvendo um senso crítico sobre nós mesmos e principalmente sobre o meio sociocultural no qual estamos inseridos. Adorno (1995, p. 124) nos chama a atenção para “a falsidade de compromissos que se exige hoje somente para que provoquem alguma coisa, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas.” E esses compromissos convertem-se em passaporte moral, pois são assumidos com o objetivo de o cidadão identificar-se como confiável, ou produzem rancores raivosos psicologicamente contrários a sua destinação original.

Esses compromissos apontados por Adorno estão camuflados por determinadas regras de conduta e valores da cultura dominante, os valores do capital, que impedem os sujeitos de exercer uma autorreflexão sobre o que realmente estão “fazendo” de suas vidas e, com isso, acabam desenvolvendo ações e até mesmo uma vida de forma inconsciente. “E o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a emancipação, para usar a expressão Kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, não-participação” (ADORNO, 1995, p. 125).

Com base nesses apontamentos pode-se concluir sobre a importância de uma educação voltada para a emancipação, pois como Adorno aborda em seu artigo sobre a Educação após Auschwitz, a educação teria que se transformar em sociologia, informando e sensibilizando sobre o jogo de forças que está localizado por trás da superfície das formas políticas. A educação e o

esclarecimento poderão empreender algo ao desenvolver uma consciência nas pessoas de forma que estas não executem tarefas que estejam em contradição com os interesses e desejos do sujeito e do meio onde ele está inserido. Adorno salienta em seu artigo sobre a teoria da semicultura que “somos símbolos de uma consciência que renunciou à autoderterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. (ADORNO, 1996, p. 389). Então como nos emanciparmos, nos libertamos se a nossa própria consciência já está presa a elementos da cultura dominante? E sem consciência como desenvolver um senso crítico sobre essa exploração da formação cultural?

Não basta somente desenvolver a criticidade, e ver o quanto estamos alienados. A educação precisa contribuir para essa necessidade de atitude e coragem que o sujeito precisa ter para se servir de seu próprio entendimento, sem o “controle do outro” para se tornar um ser emancipado.

Adorno (1996) afirma que a escola neste momento de conformismo onipresente tem muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de promover a adaptação. O processo de adaptação está tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, que eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmos, e nos termos de Freud, identificando-se com o agressor. A crítica deste realismo supervalorizado é para Adorno uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implantada, já na primeira infância.

E será que os educadores que atuam na primeira infância e nos primeiros anos do ensino fundamental estão perpetuando o conformismo para que estas crianças possam se tornar adultos adaptados e alienados? Ou estão pensando e promovendo atividades que despertem a resistência, práticas que desenvolvam a expressividade, a criticidade, a corporiedade e a espontaneidade, de forma que essas práticas emancipatórias propiciem um resultado satisfatório?

Pensa-se ser necessário que, desde o início, na primeira educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de desenvolvimento da espontaneidade. [...] Penso que no referido processo de atenção ao espontâneo e de simultânea conscientização realiza-se uma espécie de superação da alienação, e a partir desta perspectiva parece-me necessário rever a estratégia interna das várias disciplinas educacionais. (ADORNO, 1995, p. 147).

Mas será que os educandos têm um espaço para expressar suas opiniões, suas emoções, sentimentos, interesses e insatisfações? Será que podem ser realmente espontâneos ou a escola está somente reproduzindo toda a repressão e adaptação à qual os sujeitos são submetidos para viver nessa atual sociedade? Esses educando sabem realmente o que querem, o que sentem, conseguem expressar seus reais interesses e desejos, ou será que já foram tão “sufocados” que agora já não conseguem mais ter consciência se o que “querem” é porque realmente sentem necessidade e desejo de possuir ou é um “modismo” que o está influenciando? Sobre isso, Adorno (1995, p. 148) vem corroborar afirmando que:

[...] o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

É preciso uma educação para a consciência e superação de todos os estereótipos que nos são colocados como “verdades absolutas” e uma educação para a inconsciência também, porque a violência da exigência de adaptação e conseqüente alienação pela qual somos submetidos pode nos gerar grandes traumas e transtornos. E em conseqüência destes fatos se torna fundamental “uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a

esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda” (ADORNO, 1995, p. 149).

Com essa afirmação de Adorno, trago uma contribuição de Alexandre Lowen psicólogo e pesquisador da psicossomática que afirma que, somente quando aliado ao sentimento, o conhecimento pode ser compreendido. “Apenas uma profunda compreensão, aliada a um forte sentimento, é capaz de modificar padrões estruturados de comportamento” (LOWEN, 1982, p. 54). Ou seja, não basta uma educação para o esclarecimento e a emancipação dos sujeitos que leve em consideração somente a razão. Não é possível conscientizar e educar os sujeitos sem considerar sua unicidade corpo-mente. Não podemos educar a mente de uma criança sem dar atenção ao corpo, às emoções e os sentimentos.

Maturana et al. (1997, p. 278) analisa a visão parcial que se tem do homem caracterizado como um ser racional.

Segundo o autor, a presença fundamental do emocional em tudo o que fazemos, é o que nos conecta com nossa história biológica de mamíferos e primatas, não é uma limitação de nossa humanidade, mas, ao contrário, é nossa condição de possibilidade enquanto seres humanos.

Nossa cultura, devido à supervalorização da razão como uma forma de nos distinguir dos outros animais, desvaloriza as emoções. No entanto, frisa o autor, as emoções não restringem a razão:

[...] as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível. (MATURAMA et al., 1997, p. 92).

## 2.2 Visão de corpo

O corpo ou os discursos do corpo tem tomado lugar nas pautas de discussões, seja na mídia, na educação, na literatura ou nas diversas áreas do conhecimento. “O corpo circula entre permissões e proibições, regras, controle, normas que o constroem e desconstroem em diferentes abordagens científicas, pedagógicas filosóficas” (MEDEIROS; NÓBREGA, 2006, p. 52), mostrando-nos que além de ser expressão da história individual, carrega traços e valores comuns da sociedade em diferentes espaços e tempos, marcados pela cultura. Há muito esse corpo foi silenciado e ainda encontramos resistências ao se falar dele. Durante muito tempo, existiu uma dicotomia na concepção e vivência do corpo, marcado ora pela relação complexa de unicidade ora pela visão fragmentada, onde se separa corpo e mente.

Nas culturas primitivas, segundo Gallo (2007), ainda não havia reflexões sobre a individualidade, logo sobre corpo e corporeidade. O indivíduo não tinha consciência de possuir um corpo integrado num mundo de corpos e objetos, mas, mesmo assim, estabelecia com seu corpo uma relação una, desenvolvendo naturalmente sua sensibilidade e percepção. Gonçalves (2009) ainda complementa que na vida cotidiana desses indivíduos, sua atividade prática e suas condições de trabalho, ligados ao espírito de sobrevivência, geraram uma relação diferente com a natureza, pois eram sensíveis ao que ela tinha a oferecer. Adorno e Horkheimer (1985) vem corroborar salientando que neste período ainda não havia o autorrebaixamento do homem ao *corpus*, pois a culturadestetempo reconhecia seu corpo em uma relação una com a natureza e os homens respeitavam as necessidades desse corpo e conseqüentemente da natureza interna e externa a esse corpo.

“Para os senhores da Grécia e do feudalismo, a relação com o corpo ainda era determinada pela habilidade e destreza pessoal como condição da

dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 192). Na Idade Média, as ações do homem, em sua vida cotidiana, “estavam diretamente ligadas ao seu corpo, o que fazia com que esse tivesse no centro dos acontecimentos” (GONÇALVES, 2009, p. 18), com o decorrer do tempo esse é deixado de lado privilegiando a razão. O homem passou a considerar a razão como o único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se do seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplinado e controlado. Dando início a uma visão cartesiana de separação corpo e mente como foi abordado na introdução.

A modernidade marca o advento da sociedade capitalista, que reproduz a concepção de corpo como objeto de dominação e controle, numa relação de “docilidade/utilidade” (FOUCAULT, 1996). O corpo é visto apenas como objeto que deve ser trabalhado a fim de manter as estruturas e atender aos meios de produção. Nessa perspectiva, surgem questões como o consumismo, a indústria da beleza, mostrando que “uma nova cultura do consumo se estabelece a partir da imagem do corpo bonito, [...] enfatizando a importância da aparência e do visual” (NÓBREGA, 2010, p. 23). Essas imagens de corpo são divulgadas na mídia, exibindo todo um aparato de produtos a serem consumidos para se chegar ao “corpo ideal”.

Como podemos perceber ao longo do processo de civilização, em uma evolução contínua da racionalização, o homem foi se distanciando cada vez mais de uma comunicação efetiva com o seu corpo, tornando seus movimentos e ações cada vez mais instrumentalizados.

O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. E só a cultura que conhece o corpo como coisa que pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quintessência do poder e do comando,

como objeto, coisa morta, “corpus” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 191).

Assim essa cultura que desvaloriza o corpo e supervaloriza a razão, negando a unicidade corpo-mente, ajuda a propagar essa visão do corpo como “coisa”, “objeto” algo a ser utilizado, embelezado, punido e transformado de acordo com os desejos e necessidades de uma racionalidade instrumental. E que nem sempre são necessidades e desejos dos próprios indivíduos, mas muito mais o atendimento aos padrões da indústria cultural e da sociedade capitalista.

A importância do corpo está, também, em que nele se desenvolvem aspectos como a criatividade, a espontaneidade, e até mesmo a relação com suas próprias vontades. Por isso, a importância em considerá-lo para uma educação que promova a emancipação. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 192):

A compulsão, a crueldade e a destruição tem origem no recalçamento orgânico da proximidade ao corpo, de maneira análoga ao surgimento do nojo, que teve origem, de acordo com a intuição genial de Freud, quando, com a postura ereta e o afastamento da terra, o sentido do olfato, que atraía o animal humano para a fêmea mestruada, tornou-se objeto de um recalçamento orgânico. Na civilização ocidental e provavelmente em toda civilização, o corpo é tabu, objeto de atração e repulsão.

A educação tradicional formal e informal, com forte influência da Igreja e demais segmentos da sociedade pode ainda ter deixado aos sujeitos vários tabus relativos ao corpo e principalmente à sexualidade. A visão de que os instintos, os sentimentos, as paixões, desejos, sentimentos e outras manifestações do corpo devem ser controlados e muitas vezes destruídas gerou e gera diversas dificuldades, impossibilitando que as mesmas possam se desenvolver de forma plena, integral e autônoma. Pois a supressão da energia corporal pode desenvolver um caráter neurótico que pode inviabilizar o

desenvolvimento de indivíduos saudáveis, impossibilitando um desenvolvimento integral. Assim trago um trecho da Dialética do Esclarecimento que retrata essa questão do retalhamento do corpo e suas conseqüências.

Na diabólica humilhação do prisioneiro no campo de concentração, que o carrasco moderno acrescenta sem um sentido racional a seu martírio, desponta a rebelião não sublimada e, no entanto, recalcada da natureza condenada. Ela atinge em toda sua atrocidade o mártir do amor, o pretense criminoso sexual libertino, pois o sexo é o corpo não reduzido, aquilo pelo que anseiam secreta e desesperadamente todos eles. Na sexualidade livre, o assassino teme a imediatidade perdida, a unidade originária, na qual não pode mais viver. Ele é o morto que ressurge para a vida. O assassino reduz tudo a uma única coisa, reduzindo-a a nada, porque ele tem que sufocar a unidade dentro de si mesmo. A vítima representa para ele a vida que superou a separação, ela, a vida, deve ser quebrada e o universo deve se reduzir ao pó e ao poder abstrato. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 194)

### **2.3 A unicidade mente e corpo: contribuições de Reich e Lowen para a educação**

O objetivo é abordar a questão da energia corporal e a unicidade mente-corpo. A sustentação teórica principal está nos estudos de Wilhelm Reich e de Alexander Lowen.

Wilhelm Reich (Dobzau, 24 de março de 1897 –Lewisburg, Pensilvânia. 3 de novembro de 1957) foi um médico, psicanalista e cientista natural. Ex colaborador de Sigmund Freud rompeu com este para dar prosseguimento à elaboração de suas próprias idéias no campo da Psicanálise.

Alexander Lowen foi um psicanalista de orientação freudiana, foi um estudante de Wilhelm Reich, desenvolveu a psicoterapia mente-corporal conhecida como análise bioenergética com seu então colega John Pierrakos.

Praticou psicoterapia por mais de 60 anos. Foi autor de 14 livros. Morreu em 28 de outubro de 2008, aos 97 anos.

Hoje se verificam muitos questionamentos sobre a separação entre mente e corpo, soma e psique e estudos demonstram que não são entidades distintas. Lowen (1995), discípulo de Reich, em seu livro *Alegria*, vem afirmar que corpo e mente agem como uma unidade no funcionamento do corpo, e são uma unidade no nível profundo dos processos energéticos, e este, afeta o pensamento e os processos mentais. Ao compreender esta unicidade corpo e mente, o professor poderá estruturar práticas pedagógicas que irão propiciar uma maior e melhor aprendizagem, envolvendo também o corpo dos educandos.

A educação, ao adotar uma concepção de homem enquanto ser energético, viabilizará maiores possibilidades de pensar novas formas de fazer e pensar a educação. E nossos alunos e professores clamam por essas mudanças, é necessário “quebrar paradigmas” e inovar tendo uma visão mais holística do homem e da sociedade. Como salienta Reich (1988, p. 161), a realidade nos impõe uma reflexão de modo a construir uma teoria que “deve ter por objetivo um novo modo de agir, melhor e mais adequado, na resolução de tarefas práticas.”

Wilhelm Reich (1897-1957) dedicou a pensar a organização da vida humana numa expectativa de compreendê-la e viabilizá-la com prazer. Desde jovem, ele se perguntava: “Há algum meio possível de organizar a vida dos seres humanos, de modo que incluam tanto a maior realização como o mais sublime prazer? Interessado, desde a infância, pelo fundamento biológico da vida emocional, desenvolve uma ampla teoria que abarca as áreas da biofísica, medicina, biologia e educação.

Suas obras nos possibilitam pensar o ser humano como um ser inacabado, em constante transformação e relação com seu mundo interno e externo, um organismo pleno, pulsante, energético, em busca de expressão.

Reich (1995, p. 105) salienta que “o homem é um ser desamparado quando lhe falta o conhecimento; o desamparo causado pela ignorância é o fertilizante da ditadura.” Essa citação nos possibilita fazer uma relação com um trecho de um capítulo do livro Educação e Emancipação, intitulado Educação após Auschwitz onde Adorno afirma (1995, p. 121):

Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias.

É importante abordar a importância de uma educação para a consciência, ou seja, uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, mas que contemple estudos, pesquisas, críticas e debates que tenham relação com a vida diária do educando, propiciando um maior senso crítico e reflexivo da sua própria realidade, do mundo, das pessoas e de si próprio. Com o intuito de minimizar a mera e simples reprodução do sistema dominante. Cidadãos mais críticos são mais questionadores e mais difíceis de serem enredados por ideais e ações desumanas e ditatoriais, como exemplo a ditadura militar e “calamidades” como foi o caso de Auschwitz.

O conhecimento envolve a aquisição consciente de informações, o uso da linguagem e de outros símbolos. A compreensão se relaciona a processos sensíveis do corpo, o conhecimento diz respeito aos processos de pensamento, da mente (LOWEN, 1989, p. 246).

O conhecimento é algo que adquirimos através da mente e a compreensão ocorre através do contato com o nosso corpo e o ideal para uma educação emancipatória seria sabermos valorizá-los e desenvolvê-los de forma conjunta. Mas isso, não é o que acontece com mais frequência na nossa

sociedade, porque, como afirma Lowen (1989, p. 244), “em geral, o que pensamos que conhecemos contradiz nossa compreensão e, no conflito entre ambas as informações, nossa tendência é confiarmos maciçamente no conhecimento, negando nossa compreensão”. E um exemplo disso, como afirma o autor, é que compreendemos a importância da paz interior, do prazer para nossa integridade, mas não conhecemos assim, pois, para obter poder, tão valorizado em nosso mundo, sacrificamos tudo isso. Para obter dinheiro e sucesso, símbolos do poder, abrimos mão do que nos é essencial.

Acredito que a educação poderá mobilizar as crenças, valores, atitudes e ações de seus educando a partir do momento em que suas práticas pedagógicas e a relação entre educadores e educandos possibilitar uma dinâmica que mobilize e amplie não somente o conhecimento através da mente do educando, mas também a sua compreensão através de todo o seu corpo. E para complementar a discussão acima, Lowen (1989, p. 246) afirma que, a síntese entre o conflito que se estabelece entre o conhecimento e a compreensão seria a sabedoria que é

[...] a percepção de que o conhecimento não fundamentado em compreensão é destituído de significado, pois não tem vinculação com a totalidade. Por outro lado, a compreensão sem conhecimento é impotente, pois falta-lhe a informação factual necessária ao controle de uma situação ou para efetivarmos uma mudança. [...] Sabedoria é perceber que a vida é uma viagem, cujo significado se encontra no próprio percurso e não em seu ponto de chegada.

Mas antes de aprofundarmos o estudo sobre como essa questão de que o desenvolvimento integral e a emancipação dos educandos pode ser possível através de uma educação que o considere em sua integralidade corpórea, iremos abordar no próximo subitem os fundamentos que deram início à psicossomática e que são de extrema relevância para uma maior compreensão e aprofundamento do assunto.

### **2.3.1 Fundamentos das investigações de Reich sobre as interações mente-corpo**

Reich concluiu em anos de pesquisa que existe unidade entre o psíquico/mente e o somático/corpo, a mesma energia alimenta estes dois aspectos, gerando a relação e a mútua influência entre atitudes corporais e atitudes psíquicas. Psique e corpo constituem uma totalidade.

Em seu livro *A Função do Orgasmo*, constata que o processo vital e o processo sexual são um único processo, estando a energia vegetativa e sexual ativa em tudo que vive. A potência orgástica caracterizaria a possibilidade de liberar totalmente a excitação sexual. Como a define Reich (1995, p. 94): “é a capacidade de abandonar-se, livre de quaisquer inibições, ao fluxo de energia biológica; a capacidade de descarregar completamente a excitação sexual reprimida por meio de involuntárias e agradáveis convulsões do corpo.”

Ser orgasticamente potente significa ser capaz de se entregar à vida sem medos, não se mantendo atado a padrões, preconceitos e falsos moralismos que são inculcados na criança desde cedo. Significa saúde emocional. A configuração da educação tradicional rígida, disciplinadora, com pouco ou quase nenhuma atenção aos sentimentos, desejos e emoções de seus educandos contribui para o desenvolvimento de crianças neuróticas, tímidas, que têm medo e, com isso, acabam nem conseguindo expressar suas vontades e emoções.

Reich (1998 apud PEREIRA, 2005, p. 30) aponta “as limitações da psicologia, uma vez que há aspectos que se colocam no campo da sociologia e da biologia, enfatizando problemas que estão profundamente relacionados à forma como ocorre a educação.” Em *A Psicologia de massa do Fascismo* e, também, em *A função do orgasmo*, Reich analisa as repressões sociais que fatalmente conduzem à neurose. E Adorno (1995) no seu livro *Educação e*

Emancipação analisa também o quanto a sociedade e a própria educação têm desenvolvido nos educandos o que ele chama de “consciência coisificada”.

Reich também pesquisou pensando nas questões de cunho social e pedagógico, devido à sua preocupação com o bem-estar do indivíduo na sociedade e a prevenção das neuroses, ao concluir que os instintos naturais são fenômenos biológicos, não podendo ser abolidos ou fundamentalmente modificados. E que a sociedade moderna dificulta a satisfação das necessidades básicas como matar a fome, o sono, entre outras efrustar ou inibe a sexualidade, causando doenças no indivíduo e na sociedade devido a essa repressão. “Quando falo em sexo, não me refiro ao ato sexual animal, mas à posse inspirada pelo amor genuíno” (REICH, 1995, p. 165). Sua visão de sexualidade ia muito além da forma como era considerada, e ainda o é, muitas vezes. O papel fundamental da sexualidade se mostra no amor e no trabalho, que devem ser fontes de prazer e autorealização.

O caráter não é algo que já nasce “pronto”, mas é estruturado ao longo da vida através das experiências positivas ou negativas. Como define, “o mundo total da experiência passada incorpora-se ao presente sob a forma de atitudes de caráter. O caráter de uma pessoa é a soma total funcional de todas as experiências passadas”. É com ele que vivemos nosso cotidiano, que somos e que nos relacionamos, nos comportamos, nos comunicamos, orienta nossos atos e nossa maneira de ver a nós mesmos e o outro (PEREIRA, 2005).

A couraça de caráter consiste numa mudança crônica do ego que se poderia descrever como um enrijecimento. Esse enrijecimento é a base real para que o modo de reação característico se torne crônico; sua finalidade é proteger o ego dos perigos internos e externos. É uma formação protetora que se tornou crônica, pois é uma restrição ao movimento psíquico da personalidade como um todo (REICH, 1998, p. 152).

Segundo Reich (1995) existem também as couraças musculares que são espasmos musculares crônicos que o indivíduo desenvolve como um bloqueio contra a irrupção de emoções e sensações, particularmente angústia, raiva e excitação sexual.

Esses “encouraçamentos” do ego são estruturados como uma forma de proteção contra os perigos do mundo externo e devido às exigências pulsionais que foram recalçadas e essas couraças dificultam a comunicação com o mundo externo, mas, às vezes, podem ocorrer brechas, ou seja, a própria couraça pode ser considerada flexível (REICH, 1995).

Reich através de seus estudos e práticas acredita que às couraças de caráter correspondem as couraças musculares, isso possibilita concluir que mente e corpo são aspectos de um todo. O ser humano é, ao mesmo tempo, corpo e psique; dialeticamente, a psique determina o corpo e o corpo determina a psique.

As cobranças e pressões que o mundo externo exerce sobre os indivíduos, juntamente com a inibição de suas pulsões sexuais e vitais auxiliam na formação dessas couraças que geram determinados padrões musculares que bloqueiam o fluxo da bioenergia, podendo gerar traumas e dificuldades de socialização, aprendizado, entre outras.

Nas escolas, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, é comum ouvirmos frases imperativas de professores como “sente-se direito”, “não chore”, “tenha modos”, “fique quieto”...e tantas outras mais. Algumas vezes, essas frases realmente são necessárias, mas o que vemos muitas vezes é uma intolerância e falta de respeito e de sensibilidade do educador com relação às necessidades do corpo desta criança que está cheia de energia e tem que ficar, na maioria dos casos, sentada por horas em uma carteira prestando atenção em ensinamentos que não lhe despertam o interesse. E com essas frases imperativas da professora, a criança se vê intimidada a parar, não se mover, não

se expressar. E em consequência da frequência que estes fatos ocorrem essas crianças se tornam neuróticas, ou seja, “encouraçadas”; tímidas, cheias de apreensão, temem a autoridade, passam a não ter vontade própria, se tornam dependentes e podem até desenvolver “impulsos sexuais não naturais”.

Vamos criando desenvolvendo uma estrutura corporal de acordo com o que vivenciamos. Geralmente pessoas que são muito rígidas têm uma estrutura muscular sem flexibilidade, menor expressão corporal. E isso acaba gerando uma rigidez com relação a sua própria vida e ao mundo ao redor. “Pois o organismo humano, dotado de uma linguagem expressiva própria, é independente e vai além da linguagem verbal” (REICH, 1995, p. 333). Lowen (1995, p. 17), em seu livro *Alegria*, complementa ao abordar sobre as couraças.

Tensões musculares crônicas em diferentes partes do corpo constituem a prisão que impede a livre expressão do espírito de um indivíduo. Essas tensões são encontradas no maxilar, no pescoço, nos ombros, no peito, no alto das costas e na região lombar e nas pernas. Manifestam a inibição de impulsos que a pessoa não ousa expressar, temendo punições verbais ou físicas. A ameaça de rejeição ou de perda do amor de um dos pais é um risco de vida para uma criança pequena e costuma despertar mais medo do que o castigo corporal. A criança que vive com medo é tensa, ansiosa e contraída. É um estado doloroso e a criança amortecerá sua sensibilidade para não sentir a dor ou o medo. Amortecer o corpo elimina a dor e o medo, porque os impulsos “perigosos” são efetivamente aprisionados. Desse modo, a sobrevivência parece assegurada, mas a repressão torna-se um modo de vida para esse indivíduo. O prazer torna-se subordinado a sobrevivência, e o ego, que originalmente servia ao corpo em seu desejo de obtenção de prazer, agora controla-o em nome da segurança. Desenvolvendo uma cisão entre o ego e o corpo, que passa a ser controlado por um anel de tensão na base do crânio, interrompendo a ligação energética entre a cabeça e o corpo – entre pensar e agir.

Uma couraça pode impedir o sofrimento, trazer um pouco de segurança, mas impede também a alegria e a realização plena de viver. Quando ocorre essa cisão entre o ego e o corpo passamos a não conseguir mais “ouvir” o que sentimos e, a partir disso, como é possível estruturar uma vida plena? Como falar em uma educação emancipatória, em liberdade e autonomia se durante a nossa vida nos “encouraçamos”, não por nossa culpa, mas por repressões e punições que a família, a escola e a sociedade geram principalmente nas crianças e que repercutem durante a vida adulta?

De acordo com Pereira (2005), a percepção das couraças musculares levou Reich a uma inovação, levando seus pacientes a entrarem em contato com tensões e espasmos de seus corpos por meio da respiração profunda e da manipulação direta desses pontos. O afrouxamento, ou seja diminuir a potência dessas couraças, fazia, muitas vezes, com que lembranças e emoções reprimidas viessem à tona. Também podiam liberar correntes de energia no corpo do paciente que, na maioria das vezes, nunca haviam sido sentidas. [...]Logo Reich percebeu que surgiam quando os espasmos e tensões eram afrouxados, permitindo ao paciente respirar mais profundamente e relaxar, trazendo, também, um sentimento de bem-estar.

O processo vital consiste em uma contínua alternância entre expansão e contração. Reich expõe que nossos impulsos naturais se expandem e se expressam de forma natural. Mas, quando ocorre o encouraçamento, o fluxo da energia vital fica estagnado, isso dificulta os processos corporais básicos como respiração, pulsação cardíaca, circulação, digestão, entre outros. E esses movimentos de contração e expansão são realizados pelo sistema nervoso simpático, que opera na direção da contração, da tristeza, do desprazer, e parassimpático, que opera na direção da expansão da alegria, do prazer e da alegria (REICH, 1995, p. 246).

E esses movimentos de expansão e contração naturais e equilibrados, permitem o processo dinâmico básico da vida, o equilíbrio

emocional, um contato com o seu “eu”, podendo responder de forma particular aos “desafios” sociais e se auto-organizar. A consciência desse processo é o passo inicial para que cada indivíduo possa conhecer um pouco mais a si mesmo e gerar mudanças em sua vida e, conseqüentemente, no mundo ao seu redor. Ou seja, é a base para uma emancipação.

Reich afirmava que o objetivo da análise do caráter era liberar a “energia psíquica” da couraça do caráter e da couraça muscular. A partir daí surgiu o conceito de Orgonoterapia que envolve todas as técnicas médicas e pedagógicas que consideram a energia biológica, o orgone. Reich pôde detectar que a energia orgone cósmica atua no organismo vivo como energia biológica específica, governando todo o organismo. O orgone é a energia necessária a todos os processos físicos, mentais e emocionais.

Reich (1995, p. 304) procurou compreender também as relações interpessoais a partir do que denominou “contato orgonótico.” Uma espécie de sintonia que pode ser estabelecida entre as pessoas, prevalecendo um profundo entendimento baseado na percepção de si mesmo e do outro. Se a energia está cronicamente congelada e fixada, a vida vegetativa, “inerentemente produtiva e dotada de infinitas possibilidades de desenvolvimento”, assim o organismo pode manter-se ligado à vida, estabelecer relações sadias com o mundo externo, evidenciando unidade de sensação, pois a mente e o corpo estão sintonizados.

Assim é possível uma identificação com a natureza e com tudo que nos envolve. Pois “a sensação de integridade tem conexão com a sensação de contato imediato com o mundo” (REICH, 1995, p. 295).

Reich (1995, p. 291) não tem dúvidas de que “bioenergeticamente, a psique e o soma funcionam condicionando-se mutuamente e ao mesmo tempo formando um sistema unitário.”

O corpo é um sistema energético, é através dele que se vivencia e atua no mundo externo. O corpo vive um constante processo de expansão e

contração, e quando vitalizado, vibra, pulsa, aprende, age, enxerga de forma mais concreta a realidade. “Quanto mais vitalidade tiver o corpo, mais vívidas serão suas impressões da realidade e mais ativamente irá reagir a elas” (LOWEN, 1989, p. 178).

Essa ênfase dada ao corpo inclui a sexualidade, que é uma de suas funções básicas. Mas inclui também as mais elementares funções de respiração, movimento, sentimento e auto-expressão. O indivíduo que não respira corretamente reduz a vida de seu corpo. Se não se movimenta livremente, limita a vida de seu corpo. Se não se sente inteiramente, estreita a vida de seu corpo e, se sua auto-expressão é reduzida, o indivíduo terá a vida de seu corpo restringida (LOWEN, 1982, p. 38).

### **2.3.2 Corporeidade e autoexpressão: por uma educação emancipatória**

Dando novos sentidos ao corpo reprimido e às ações corpóreas, a corporeidade busca conceber o ser humano em sua totalidade, movimento, emoção e cognição, para experienciar novas formas expressivas de sentir, pensar e agir. Nesse sentido, a corporeidade vem permitir que novos conceitos e vivências do corpo sejam construídos, abrindo novos horizontes para a emancipação e a valorização dos aspectos sensíveis. Este conceito surgiu para apresentar o sujeito como uma unidade complexa. Segundo Assmann (1998, p. 150):

A corporeidade pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente) [...] constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica.

Nessa circunstância, o sentido, a razão de ser da prática social da educação é a contribuição que ela oferece para a construção do indivíduo na sua totalidade, corpo e psique. Pois, como salienta Freire (1996, p. 47), “temos que saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” É pensar práticas educacionais que promovam mais do que a mera transmissão de conhecimentos. Práticas que considerem o educando não apenas como ser racional, mas como um complexo de dimensões emocionais, afetivas e corporais, influenciador direto do aprendizado, das atitudes e comportamentos perante o mundo.

Lowen, em seu livro *Prazer, uma abordagem criativa da vida*, analisa a significância de sentir, pois, o que uma pessoa sente de fato é o seu corpo. Se o corpo não reage ao ambiente, nada será sentido. A autopercepção, uma função do sentir, permite que saibamos quem somos e como o que vem de fora nos toca. Através da autopercepção entramos em contato conosco. O autor analisa a necessidade de o ego se ancorar no corpo, de sermos capazes de nos ver da forma como nos sentimos. Segundo ele,

[...] sem essa correspondência há uma perturbação no nosso sentido de identidade. Ficamos confusos sobre quem somos. A mente consciente é tentada a se identificar com a imagem e a rejeitar a realidade do corpo. Essa dissociação entre ego e corpo acarreta uma vida irreal. A pessoa torna-se obcecada por sua imagem, preocupada com sua posição e entregue à luta pelo poder para aumentar seu status. O prazer e a criatividade desaparecem no fundo de sua vida (LOWEN, 1989, p. 104).

O desafio é pensar e estruturar um processo educativo centrado no educando e no desenvolvimento de sua consciência, incluindo aspectos que vão além do aprendizado cognitivo. Pois conforme afirma Luckesi (2002), em função de nossa herança iluminista, damos pouco espaço ao sentimento, queremos aprender e ensinar somente considerando o aspecto cognitivo.

Portanto nossa experiência de sentir permanece sempre relegada a segundo plano. Nosso caminho predominante é viver em desequilíbrio dos nossos elementos constitutivos, psíquicos e corporais.

Precisamos assumir que educar crianças saudáveis não será simples nem fácil, mesmo quando as funções básicas de saúde sejam perfeitamente conhecidas. Como eu disse antes, o funcionamento doentio atual ainda contamina nosso funcionamento saudável e irá interferir inúmeras vezes no desenvolvimento de nossas crianças. Isso irá prosseguir durante décadas ou séculos, se continuarem existindo condições sociais de guerras, depressões econômicas, etc. (REICH, 1995, p. 57).

E para que isso aconteça é necessário que a sala de aula se torne um espaço onde a “voz” do educando possa ser ouvida, levando em consideração suas dificuldades, necessidades, emoções e sentimentos. Por isso, é necessário pensar e estruturar práticas educacionais que motivem e impulsionem o movimento expressivo do ser. Através da promoção de um ensino reflexivo pautado no desenvolvimento integral de acordo com as necessidades de cada um. Um ensino que desenvolva no educando as capacidades necessárias ao ingresso no mercado de trabalho, mas principalmente a sua emancipação, expressividade e autonomia.

[...] nenhum organismo vivo é uma máquina. Suas atividades básicas não se desenvolvem mecanicamente sendo, sim, expressões do seu ser. Uma pessoa se expressa em suas ações e movimentos e, quando sua auto-expressão é livre e apropriada à realidade da sua situação, experimentará uma sensação de satisfação e prazer produzida pela descarga da energia (LOWEN, 1982, p. 43).

As emoções exercem um papel biológico indispensável, pois fazem com que os organismos, automaticamente, tenham comportamentos necessários a sua sobrevivência. Como aponta Pereira (2011), em situações seja de medo, raiva,

ou até mesmo alegria, o nosso corpo se modifica para se autopreservar e autorregular. E quando temos consciência dessas emoções, o nosso organismo tem sua capacidade de reagir e de se adaptar aumentadas.

Quando reconhecemos a totalidade do nosso ser, interagimos de forma mais dinâmica com o meio onde estamos inseridos podendo assim transformá-lo. Como ressaltam Bonfim e Pereira (2006), a corporeidade e a sensibilidade podem contribuir para a construção de práticas voltadas para a complexidade e diversidades humanas, colaborando, também, para a construção de um cidadão autônomo e transformador.

Para criar esse ambiente a educação deve focar mais no “processo” educacional e nas necessidades de cada educando do que no “produto”, ou seja, no conhecimento transmitido. Nesse sentido, Negrine apud Pereira (2005) sugere três pilares que sustentariam uma boa formação profissional, com a qual se concorda: a formação teórica, a prática e a pessoal, ao nosso entendimento, a última é preferível chamar de formação lúdica interdisciplinar.

#### **2.4 A ludicidade como uma prática pedagógica de corporeidade**

Conceituar ludicidade não é uma tarefa simples, principalmente ao fazer sua relação com a educação. Para Luckesi (2002, p. 20):

[...] a ludicidade é uma experiência interna de consciência. É um fenômeno interno do sujeito que reflete manifestações no exterior. Uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento permanente construtivo de si mesmo.

As atividades lúdicas são experiências que propiciam o desenvolvimento de uma consciência de si, pois promove o contato com nossa “essência mais interna”, estamos, ao mesmo tempo, entregues ao momento presente e

conectados com o todo. Conforme salienta Pereira (2011), estas atividades podem nos conduzir para uma região do conhecimento, que está “para além do ego”, uma região onde o controle cede lugar à entrega. E só na entrega podemos acessar as mais adequadas compreensões e decisões.

E como observa Santin (1994, p. 29):

[...] a atividade lúdica é uma ação vivida e sentida, não definível por palavras, mas compreendida pela fruição. É povoada pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se constroem como labirinto de teias urdidas com materiais simbólicos.

A atividade lúdica acontece, flui com liberdade de expressar sentimentos e emoções. Estamos livres para criar, imaginar, sonhar e fantasiar. É como se o mundo “parasse” e naquele momento só existisse o aqui e agora e estivéssemos ali de corpo, mente e espírito integrados.

Acosta (2000, p. 47-48) aponta os aspectos do lúdico, como a questão de ser possível “apenas fazer aproximações sobre seu valor e funções”, não sendo possível defini-lo. Outro aspecto é que “o lúdico seria fundamentalmente experienciável, vivido, e depende de como cada indivíduo o experimenta para ser isso ou aquilo.” O último salienta que ele existe de acordo com a experiência do sujeito. “Não existem brinquedos ou atividades que ‘magicamente’ carreguem consigo uma ludicidade embutida. Existem sim atitudes lúdicas, atitudes brincalhonas, fundamentalmente porque o lúdico se dá acima de valores que são construídos por quem livremente adere às propostas”.

Ludicidade, então, não é somente um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira, é muito mais do que isso. É uma atitude, que varia de indivíduo para indivíduo, e também pode variar de experiência para experiência, pois é subjetiva. É uma atividade que, quando experienciada, promove uma entrega, onde corpo e mente estão presentes e conectados. Uma aula lúdica pode gerar

inúmeros benefícios ao educando e ao educador. Por isso o desafio é pensar a ludicidade como uma proposta de uma educação reflexiva, pautada no autoconhecimento.

A ludicidade se apresenta como uma possibilidade mais efetiva de supervisores, professores e alunos se conhecerem melhor e desenvolverem estratégias de ensino/aprendizagem e desenvolvimento mais efetivos. Pois o lúdico na sala de aula possibilita momentos de entrega em que as pessoas tiram as suas “máscaras”, propiciando maior espontaneidade e atenção ao momento presente. Conforme afirma Pereira (2011, p. 60):

Nas atividades lúdicas, o que importa não é somente o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.

O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma “atitude” lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva (PEREIRA, 2011, p. 83).

E quando se instaura um ambiente de envolvimento e sensibilidade, a sala de aula se torna um lugar propício a interações, reflexões, um ambiente aberto a críticas, sugestões e expressões diversas de ambas as partes. Pois, como observa Fortuna (2001 apud PEREIRA, 2005, p. 116):

[...] em uma sala de aula ludicamente inspirada, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de

sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

Ao se pensar em atividades lúdicas, é muito importante ter em mente o seu objetivo. Estas podem e devem ser utilizadas como forma de promover o autoconhecimento e o desenvolvimento integral dos educandos, mas é importante lembrar que o primeiro fim a ser atingido é a própria vivência da atividade. Por isso, o supervisor e o professor ao planejarem, prepararem e implantarem estas atividades devem pensar no perfil do grupo, nas características que a atividade, deve ter para que possa realmente promover um fluxo de energia e como consequência gerar maior contato interior e a interação grupal.

Na educação básica atual, observa-se uma grande preocupação das Instituições com a formação de indivíduos com conhecimentos, habilidades e competências para futuramente conseguir um espaço em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Mas é necessário considerar também as características dessa nova sociedade, que necessita de profissionais que saibam desenvolver relacionamentos interpessoais saudáveis, um indivíduo criativo, atento e flexível de modo a se adaptar às constantes mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas. E a ludicidade auxilia no desenvolvimento da criticidade, criatividade e flexibilidade. Além de auxiliar na promoção de um caminho único, autêntico, próprio de cada indivíduo.

Luckesi (2002) observa que a ludicidade não vem e nem pode vir somente do brincar, o que não quer dizer que não possa existir um “brincar”. O brincar da criança é literal, o brincar do adulto é “brincar”, e a ludicidade de adulto se manifesta de maneira diferenciada da criança. Certa vez, coordenando um grupo de trabalho com atividades lúdicas, uma participante lamentou não poder mais brincar como brincava quando menina, com suas bonecas, ‘de casinha’, com a mesma despreocupação. Então, outro participante do grupo

lembrou-lhe que agora, com trinta anos, ela brincava de outras coisas: tomava decisões sobre sua vida, fazia sexo, ia às festas sozinha, viajava, trabalhava, ganhava seu dinheiro e o utilizava como queria, etc... Há ludicidade nas atividades da criança, do adolescente e do adulto. São experiências lúdicas, mas tendo por base atos diferentes. O que permanece é o estado interno de alegria, de realização, de experiência plena. O ser humano se desenvolve e, com o desenvolvimento, os objetos de ludicidade vão se modificando.

O lúdico se fundamenta na atitude de entrega, plenitude e prazer nas ações e atitudes da vida, por isso, assistir uma aula, aprender um determinado conteúdo, escrever um texto podem ser atividades lúdicas. E quanto mais as atividades pedagógicas desenvolvidas dentro de sala de aula promoverem uma atitude lúdica, maior a possibilidade de aprendizado e desenvolvimento dos educandos. A ludicidade na sala de aula pode ser um lugar de brincar se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso é necessário encontrar equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e de formação integral do educando contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo.

### **3 DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A IMPORTÂNCIA DA CORPOREIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS**

#### **3.1 Ensino Fundamental: desafios e possibilidades**

O objetivo central desta pesquisa é analisar como a corporeidade é compreendida e trabalhada nas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, mais especificamente no primeiro ano, e identificar ações, planos ou práticas pedagógicas que contribuam para uma educação que contemple os temas da corporeidade e emancipação.

Verifica-se, desta forma, a importância de antes da apresentação e análise da pesquisa na escola, realizar um estudo sobre o Ensino Fundamental que atualmente tem duração de nove anos, abordando principalmente as oportunidades e desafios salientados principalmente pela legislação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, atualizada no ano de 2013.

O processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, foi aprovada em 6 de fevereiro de 2006, com o prazo estipulado até 2010 para a efetivação dessa proposta em todas as escolas brasileiras. Essa proposta tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. De acordo com Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental:

O Parecer CNE/CEB nº 7/2007 admitiu coexistência do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, em extinção gradual, com o de 9 (nove), que se encontra em processo de implantação e implementação. Há, nesse caso, que se respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 e nº 18/2005, bem como na Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que formula uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas. O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010 (BRASIL, 2004).

No que concerne à corporeidade e ao desenvolvimento multidimensional, uma inovação dessa Diretriz diz respeito a importância que é dada ao cuidar, abordando a indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar. Cuidado como afirma Boff (1999, p. 91) [...] significa então desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato.” E para educar com qualidade e consciência, é necessário cuidar das necessidades específicas de cada indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento na sua totalidade. As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 18) complementam que

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

A educação emancipatória objetiva um ser humano que se auto-organize e, para isso, são necessárias condições apropriadas para que a criança tenha um desenvolvimento, ela necessita da presença, cuidado, amor e atenção dos pais e professores. Para evitar a formação de bloqueios energéticos que gerem futuros traumas e dificuldades de relacionamento e aprendizado, deve ser evitada uma educação que impeça a liberdade de expressões e sentimentos apresentados pelas crianças, é muito importante o acolhimento do outro ser humano e o estabelecimento de vínculos.

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2013, p. 18).

Essas Diretrizes trazem pontos fundamentais e inovadores quando se trata de uma educação crítica e emancipatória e da importância de considerar o educando em sua integralidade, considerando até mesmo sua sensibilidade, sua constante mutação que ocorre na inter-relação consigo, com o outro e com o meio ao afirmar que uma educação de qualidade é direito de todos os cidadãos e

condição para o exercício pleno de todos os direitos humanos, sociais, civis e políticos.

Uma questão importante que aborda essa Diretriz, que é um dos objetivos da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, foi aumentar o número de crianças matriculadas na escola, mas se forem observados os dados estatísticos a partir da relação entre as duas datas referenciais – 2000 e 2008 –, tem-se surpresa quanto ao quantitativo total de matriculados na Educação Básica, já que se constata redução de matrícula (-0,7%), em vez de elevação. Contudo, embora se perceba uma redução de 20,6% no total da Educação Infantil, na Creche o crescimento foi expressivo, de 47,7%. Os números indicam que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há decréscimo de matrícula, o que trai a intenção nacional projetada em metas constitutivas do Plano Nacional de Educação, pois, no primeiro, constata-se uma queda de 7,3% e, no segundo, de 8,4%. Uma pergunta inevitável é: em que medida as políticas educacionais estimulariam a superação desse quadro e em quais aspectos essas Diretrizes poderiam contribuir como indutoras de mudanças favoráveis à reversão do que se coloca?

### **3.2 O desenvolvimento integral da criança de seis anos**

A alteração no Ensino Fundamental tem exigido de toda a comunidade escolar, principalmente direção, supervisão e professores, discussões e adaptações sobre a reestruturação da organização, dos tempos, espaços e práticas escolares, pois com a aprovação da Lei nº 11.274, que mudou a duração do Ensino Fundamental, transformando o último ano da Educação Infantil no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, o aluno agora deve ser matriculado no “primeiro ano”, aos seis anos de idade. Complementam as Diretrizes Curriculares do Ensino da Educação Básica (BRASIL, 2004):

Por outro lado, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2007: é perfeitamente possível que os sistemas de ensino estabeleçam normas para que essas crianças que só vão completar seis anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar frequentando a Pré-Escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social.

A partir desta lei 11274/2006, vários questionamentos se tornam imprescindíveis em relação às mudanças que estão ocorrendo nos tempos e espaços escolares, principalmente, em se tratando da série inicial do Ensino Fundamental. Essas envolvem diferentes aspectos que devem ser analisados, tais como: conteúdo programático, práticas pedagógicas, capacitação dos professores, espaços, equipamentos e tempo disponível para o desenvolvimento da corporeidade, dentre outros de fundamental importância para a adaptação e o melhor desenvolvimento da criança de 6 anos. De acordo com pesquisadores da psicossomática e da teoria crítica essa é uma idade em que estruturam as bases para o caráter do educando.

E, ao discutir sobre essa criança de 6 anos, trago novamente uma citação de Adorno (1995, p.14).

O jardim-de-infância tem grande importância, ele não foi adequado a essa tarefa de modelar e hoje não se encontra mais à altura da mesma. Parece-me que a tarefa de intermediar uma consciência da realidade está intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, não podendo ser tratada em nível universitário, mas sim a partir da primeira

educação infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida.

Quando Adorno fez essa colocação as crianças de 6 anos pertenciam ao Jardim de Infância ainda não era obrigatória a sua matrícula no 1º Ano do Ensino Fundamental, por isso, a preocupação desta pesquisa com a criança de 6 anos.

É importante salientar que, na época em que Adorno escreveu esse livro, as crianças de seis anos faziam parte do antigo jardim de infância, hoje atual educação infantil que trabalha com crianças de até 5 anos. Atualmente, as crianças de seis anos são matriculadas no ensino fundamental onde já se inicia o processo de alfabetização.

E Adorno (1995, p. 147) ainda vem complementar que:

Penso ser necessário que, desde o início, na primeira educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade, e neste sentido é extremamente interessante verificar como a metodologia da preschool-education (educação pré-escolar) dos Estados Unidos é muito mais imaginativa na invenção de métodos neste campo, simplesmente porque, para ela, esta necessidade colocou-se antes. Em uma conferência recente em Viena, Bogdan Suchodolski, provavelmente o mais importante pedagogo polonês, definiu a educação como “preparação para a superação permanente da alienação.”

As experiências que vivenciamos, principalmente na escola durante o período da infância, ficam registradas em nós de forma intensa, mesmo que inconscientemente, essas primeiras percepções podem gerar traumas, transtornos, projeções e formas de relações que desenvolvemos pela vida afora. Por isso, a importância de observar, pensar, repensar, planejar, estruturar e reestruturar constantemente as práticas pedagógicas, principalmente, para as crianças a partir dos seis anos de idade, pensando não somente no aprendizado

cognitivo (neste caso principalmente a alfabetização), mas também atividades que possibilitem desenvolver o senso crítico, a expressividade, entre outros conhecimentos, valores e comportamentos, de forma a impedir ou pelo menos minimizar a “o permanente processo de alienação” que observamos na maioria de nossas escolas.

A corporeidade desenvolvida nas escolas pode contribuir muito com o processo de emancipação porque promove um fluxo de energia flexibilizando ou até impedindo algum tipo de bloqueio, que poderia se tornar uma “couraça” de caráter e muscular impedindo a livre expressão e gerando mais alienação.

Segundo Reich (1995 apud PEREIRA, 2011), apesar de todo anseio natural pela liberdade e pela vivacidade, as crianças contêm seus impulsos quando não há um ambiente natural propício ao desenvolvimento de sua vitalidade sadia. Assim, se inicia o aprendizado da resignação, da renúncia à felicidade espontânea, pois lutar pela alegria de viver acarreta uma carga considerável de sofrimento devido às pressões impostas e, muitas vezes, castigos que contrariam as necessidades infantis. Ao mencionar os processos educacionais, Reich não se refere, apenas, à educação escolar, mas também a outras instâncias educativas sociais como a família e a igreja.

Devemos assumir que criar crianças saudáveis não será simples, nem fácil, até que as funções básicas de saúde e educação sejam totalmente conhecidas. A tarefa básica e soberana de toda a educação deveria ser dirigida ao interesse da criança, e não ao interesse de programas partidários, religiosos, etc. Essas crianças, no momento adequado, poderão escolher seus próprios modos de ser e determinarão seu próprio destino. Devemos aprender com elas ao invés de impor-lhes nossas ideias arrogantes e nossas práticas maliciosas, que têm se mostrado tão prejudiciais e ridículas a cada nova geração (REICH, 1987).

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013).

A escola deve contribuir para o desenvolvimento de um conceito e uma prática educacional que estimulem e desenvolvam, não somente o aprendizado cognitivo, a formação de novas habilidades e valores, mas também uma educação que tenha o intuito de cuidar de seu educando, identificando suas reais potencialidades, necessidades, desejos, assim como suas fragilidades, frustrações, traumas e dificuldades. Deve analisar o que impede ou dificulta seu autoconhecimento, seu aprendizado, desenvolvimento integral, emancipação, socialização, expressividade, criatividade, espontaneidade, entre outros fatores que são de extrema relevância para que a criança de hoje se torne um adolescente e futuramente um adulto saudável, feliz, realizado em seus estudos, trabalho e vida pessoal. Um cidadão capaz de criticar o sistema dominante, mobilizar ações que possam promover uma maior conscientização da sociedade sobre a necessidade e viabilidade de formas mais “humanas” de vida. Ou seja,

estruturar um processo educativo centrado no educando e no desenvolvimento de sua consciência, incluindo os aspectos cognitivos, psíquicos, sociais e corporais.

Moyzés (2003 apud PEREIRA, 2011, p. 51), com base em Reich, afirma que o processo educativo autoritário causa desequilíbrio da sensação somática, que acaba por afetar a autoconfiança e a pulsação biológica principalmente na faixa etária de 6 anos de idade. Tentando evitar sensações de angústia e ansiedade, a criança interrompe o ritmo natural da respiração e tensiona o abdômem, diminuindo sua capacidade respiratória, o que deixa sequelas, contribuindo para o bloqueio da criatividade, da espontaneidade e da energia. A autora observa, ainda, que a educação autoritária faz com que o professor se mantenha distante do aluno, por acreditar que os vínculos afetivos interferem negativamente no processo de aprendizagem e acabam desconsiderando “que os toques corporais são necessidade básica do ser humano, pois através de um toque físico com calor e sentimento o professor entra em contato com o aluno e consigo próprio”.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica corroboram o pensamento de Reich ao afirmar a necessidade de a escola se reinventar, modificando as suas práticas pedagógicas, a relação professor-aluno entre outros pontos, diminuindo a rigidez e dando mais atenção ao corpo, ao sentimento e emoção de cada educando, pois, isso influenciará diretamente em um aprendizado mais efetivo, em mudanças de atitudes e valores e no desenvolvimento de indivíduos saudáveis, críticos, criativos, conscientes e éticos. Porque como afirma as DCN (BRASIL, 2013, p. 16).

[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual

e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social.

Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

## **4 CORPOREIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: TECENDO RELAÇÕES ENTRE O ESTUDO DE CASO E O REFERENCIAL TEÓRICO**

### **4.1 Metodologia**

Neste capítulo o intuito é apresentar os resultados da pesquisa em uma escola da rede municipal de Lavras, com foco em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. E para pesquisarmos a corporeidade no viés de uma educação mais emancipatória, a metodologia utilizada foi uma investigação qualitativa e o procedimento é o estudo de caso. “A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22).

A pesquisa qualitativa mostra-se adequada ao estudo, porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), ela enfoca o ambiente natural como fonte direta de dados, destacando que é preciso que o pesquisador passe algum tempo imerso no ambiente que deseja pesquisar. Além do mais, os autores afirmam que a investigação qualitativa é descritiva e que os dados recolhidos “são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Esta característica também vai ao encontro dos propósitos porque os dados que colhidosforão documentos escritos da escola pesquisada. Segundo Bogdan e Bilklen (1994, p. 49).

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Além do mais, a abordagem qualitativa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Na visão dos mesmos autores, os significados imbuídos no contexto são de importância vital para a compreensão e reflexão sobre o contexto foco.

O estudo de caso para esta pesquisa é justificada pelas características apontadas (ALVES-MAZZOTI, 2006 apud PEREIRA, 2014), que afirma que um caso é uma unidade específica e, além disso, é um caso revelador, “que ocorre quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica” (YIN, 2006, p. 14) argumenta, ainda, que uma investigação caracteriza-se como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas da vida real.”

Desta maneira, o método de coleta de dados utilizado foi o levantamento dos principais documentos que a escola tem para contribuir com o objeto de pesquisa. Os documentos analisados foram Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP, o Planejamento semestral que é encaminhado pela Secretaria Municipal de Lavras para todas as escolas do município, outro documento importante é o Plano Semestral de atividades diárias estruturado pela professora da turma pesquisada, que tem uma certa “liberdade” de adaptar o planejamento de atividades da sua turma de acordo com as necessidades dos alunos, flexibilizando assim o planejamento que é distribuído pela Secretaria Municipal de Ensino.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único

testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa para o uso de documentos na pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Desta forma, a análise desses documentos servirá como base para entender como a corporeidade se constitui no primeiro ano do ensino fundamental na escola pesquisada.

Feitas a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador procedeu à análise dos dados: “foi o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2008, p. 303). A partir do referencial teórico, foi organizada uma relação de categorias, de forma a se ter uma melhor organização e análise dos dados coletados. Essa relação constituída pelos temas centrais abordados na pesquisa são: Corporeidade, ludicidade, expressividade, realismo supervalorizado, racionalidade instrumental, autonomia e emancipação. Ludke e André (1986, p. 43) apontam em relação as categorias:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados.

Depois da divisão em categorias dos dados coletados pela análise documental da escola e da turma, buscou-se uma maior compreensão e análise dos documentos fazendo-se, ainda uma relação com a fundamentação teórica e os pontos centrais dos documentos pesquisados. Assim foi possível uma melhor análise e compreensão dos dados da pesquisa. Para finalizar, foram apresentadas sugestões de práticas pedagógicas que desenvolvam a corporeidade e conseqüentemente a emancipação dos educandos. Para que seja possível analisar o documento de acordo com os subitens centrais pesquisados, optamos por fazer a discussão em subitens envolvendo de forma geral todos os documentos pesquisados.

#### **4.2 Apresentação da escola pesquisada**

A escola está situada no centro da cidade de Lavras e atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 9º ano, atualmente, a escola conta com 64 funcionários que atendem 620 alunos. Os alunos atendidos pela escola possuem diversos níveis socioeconômicos, alguns bastante carentes e com estrutura familiar comprometida. A escola busca e oferece uma parceria com a comunidade através de projetos, estágios e comemorações.

Saliento principalmente a última parte desta citação que aborda o relacionamento da escola com a comunidade. E o quanto este relacionamento é importante para o desenvolvimento integral dessas crianças.

É no cotidiano familiar que as crianças vêem o mundo pela primeira vez, e por meio dessa convivência são gerados os conceitos ou idéias acerca do mundo. É na família que se recebem os primeiros princípios, aqueles cuja influência se fará sentir durante a vida inteira (ARCHÉRO JÚNIOR, 1936 apud PEREIRA, 2014, p. 54).

Como já foi abordada a infância é um período de extrema relevância no desenvolvimento de um indivíduo. E cada educando tem suas próprias necessidades, habilidades, potencialidades e fraquezas. Algumas das vezes a criança tem o seu primeiro contato com a escola no Ensino Fundamental. E quando a escola objetiva uma educação mais emancipatória esse contato com a família deve ser mais freqüente e com o objetivo de ambos impulsionarem um desenvolvimento pleno do educando. E através dessa parceria com a família é mais fácil e eficaz desenvolver uma educação integral. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada:

O Projeto Político Pedagógico da Escola está sendo desenvolvidos com a participação da direção, especialistas em educação básica, professores, funcionários, pais e a comunidade. É um projeto sujeito a alteração conforme avaliação anual (BRASIL, 2012).

O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve sempre ser atualizado e ser utilizado pela escola como uma forma de orientação de suas ações e atividades para um melhoramento constante da qualidade do ensino e não como um documento que fica “engavetado” e não é compartilhado e utilizado por todos. O PPP tem que ser visto como o documento de identidade da escola. Assim, saliento a importância de sua atualização constante de acordo com as necessidades da escola, e de serem abordados, conforme salientam a LDB e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, o cuidar, a corporeidade, a autoexpressão, a educação integral e a autonomia dos educandos através de uma educação que busque a emancipação.

### 4.3 Corporeidade e auto expressão

Ao abordar a corporeidade no dia a dia da escola pesquisada e quais as suas contribuições para o desenvolvimento dos educando, vejo relevância em trazer outros autores que não foram citados na fundamentação teórica. Considerar a corporeidade significa compreender o ser complexo que é o ser humano, um ser racional, mas também dotado de intenções, vontades e desejos, envolvido pela afetividade e motricidade. Este conceito “[...] integra tudo que somos; corpo, mente, espírito, emoção, movimento, relações com o nosso próprio “eu”, com outras pessoas e com o mundo a nossa volta” (FIORENTIN; LUSTOSA; DORALICE, 2004, p. 336). Como aponta Oliver (1995 apud PEREIRA, 2005, p. 62):

O paradigma da corporeidade vem romper com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção entre essência e existência, ou razão e sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, tampouco o coração a sede do sentimento, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo. Por meio do corpo, ele pode aprender, agir e transformar seu mundo.

De acordo com o PPP (BRASIL, 2013) da escola, “os professores organizaram seu tempo considerando as várias dimensões afetiva, emocional, cultural, ética, estética, entre outras.” Em nenhum documento observou-se o termo corporeidade e autoexpressão. Mas quando analisamos o Plano de aulas da turma pesquisada, foi possível diagnosticar a busca por atividades pedagógicas diversificadas que envolvam o movimento e a emoção, como o período selecionado para as aulas e outro para projetos de recreação.

Mas há uma questão que gostaria de chamar atenção com relação ao movimento e à autoexpressão. Quando a criança de 6 anos passa para o Ensino Fundamental, o seu período de “recreio” diminui consideravelmente, ela passa a

ter 25 minutos para lanche ( a escola oferece alimentação) e brincar livremente. E esse brincar livre é muito importante na faixa etária de 6 anos, pois a criança está numa fase de grande energia, necessidade de autoexpressão, brincar, pular, conversar, conviver e também poder demonstrar de forma mais livre o que está sentindo, promovendo-se momentos de socialização e livre expressão. Porque quando as mesmas voltam para a sala de aula, por mais que a professora busque um ambiente mais livre e lúdico, as crianças terão sempre atividades orientadas para fazer.

Nenhum organismo vivo é uma máquina. Suas atividades básicas não se desenvolvem mecanicamente sendo, sim, expressões do seu ser. Uma pessoa se expressa em suas ações e movimentos e, quando sua auto-expressão é livre e apropriada à realidade da sua situação, experimentará uma sensação de satisfação e prazer produzida pela descarga da energia (LOWEN, 1982, p. 43).

E essa circulação de energia que Lowen aborda, que ocorre principalmente na hora do recreio e que poderá propiciar que essa criança tenha um melhor aprendizado e desenvolvimento, porque a sua energia terá fluído e se expressado “livremente”, poderá promover mais concentração dentro da sala de aula, no aprendizado dos conteúdos que serão ensinados pela professora e até mais interesse em fazer as tarefas em que precisa prestar atenção à explicação da professora. E saber também levar esse aprendizado das necessidades de seu corpo para a sua vida que tem a ver com a necessidade de pulsação. Reich (1995, p. 304) procurou compreender também:

[...] as relações interpessoais a partir do que denominou “contato orgonótico”. Uma espécie de sintonia que pode ser estabelecida entre as pessoas, prevalecendo um profundo entendimento baseado na percepção de si mesmo e do outro. Se a energia está cronicamente congelada e fixada, a vida vegetativa, “inerentemente produtiva e dotada de infinitas

possibilidades de desenvolvimento”, assim o organismo pode manter-se ligado á vida, estabelecer relações sadias com o mundo externo, evidenciando unidade de sensação, pois a mente e o corpo estão sintonizados.

E Adorno, ao escrever a *Educação Contra a Barbárie*, levanta questões de como desenvolver um processo educativo que gere em seus educandos uma aversão a qualquer tipo de barbárie. E para auxiliar que não ocorra uma futura barbárie, acreditamos que as práticas pedagógicas que envolvam a corporeidade, principalmente, através do movimento, da livre expressão, da ludicidade, da arte mais livre, do fim do autoritarismo do professor, da necessidade de exteriorizar as emoções (como a raiva) podem auxiliar, principalmente nesta faixa etária de 6 anos de idade:

É necessário que determinados desenvolvimentos ocorram num período etário – como diríamos hoje – da pré-escola, onde não se verificam apenas adequações sociais decisivas e definitivas, como sabemos hoje, mas também ocorrem adaptações decisivas das disposições anímicas. E é preciso reconhecer com bastante franqueza que em primeiro lugar sabemos pouco acerca de que ações têm quais efeitos nesta idade. No fundo, o importante é deixar as agressões se expressarem nesta idade, mas ao mesmo tempo iniciar a sua elaboração. Mas é isto precisamente que coloca as dificuldades maiores do educador, deixando assim bem claro que no referente a esse problema a formação de educadores encontra-se engatinhando, se é que chegou a tanto (ADORNO, 1995, p. 166).

Uma educação baseada nestes fundamentos é uma forma de respeitar as necessidades da criança, respeitando a sua corporeidade, seu desenvolvimento, suas emoções, suas necessidades naturais de interação com o mundo e, conseqüentemente, promovendo uma educação mais livre e com um aprendizado e desenvolvimento mais efetivo do educando. Assim, a criança se sentirá mais respeitada e como as necessidades de seu corpo serão ouvidas com respeito e

sem autoritarismo, isso pode auxiliar num processo educacional diferenciado, com mais respeito ao professor. Mas para que isso aconteça, o professor deve ter uma formação para trabalhar com as questões da corporeidade, os tempos, espaços, número de alunos por sala de aula têm que ser considerados, a própria direção e funcionários tem que se adaptar a uma nova “cultura” escolar. E Adorno (1995, p. 155) complementa para enfatizar a necessidade de mudança no sistema educacional:

Entendo por barbárie algumuito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrarem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização – e não por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se tomarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo que esta civilização venha explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais para esta prioridade.

E para diminuir as barbáries as quais temos vivenciado neste mundo, temos que não somente educar, mas também cuidar de nossos educando. A ludicidade, a arte e a corporeidade, de uma forma geral e se bem desenvolvidas, se preocupam com o educando em todas as suas dimensões,propiciando não somente um desenvolvimento cognitivomas também, motor é afetivo, buscando trabalhar também essa questão energética, corporal, buscando fazer circular essa energia para que flexibilize algum tipo de encorajamento, auxiliando para que não se transforme em algum trauma que possa gerar uma raiva profunda.Porque como afirma as DCN (BRASIL, 2013, p. 16):

[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. A escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

Com relação às dimensões afetiva e emocional, é mais difícil analisá-las através dos documentos, seria necessário, para aprofundar a análise, acrescentar outras metodologias. Mas o fato de a escola adequar o seu planejamento de aulas e colocar mais momentos de recreação e ludicidade demonstra uma preocupação com o desenvolvimento integral dos educandos. Para enfatizar a importância da dimensão emocional e afetiva trago três citações de pesquisadores de grande relevância.

Morin (2000) enfatiza que o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pois o homem da racionalidade é também o da afetividade, o que também é manifestado por Freire (2004, p. 141), que afirma que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.” Ou seja, se o educando não desenvolve um sentimento positivo, uma relação afetiva positiva com o professor este pode desenvolver certa “antipatia” com relação a sua aula, dificultando ou diminuindo a possibilidade de um desenvolvimento ou aprendizado efetivo e satisfatório do educando. O professor tem uma grande influência no modo como os alunos se aproximam e se apropriam do saber e que a qualidade do saber adquirido vai depender do afeto do professor pelo aluno (MOYZÉS, 2003 apud PEREIRA, 2005).

Com relação à questão cultural no documento de planejamento das aulas verificamos diversas atividades culturais, inclusive “lúdicas” que abordam temas como o folclore, o dia do índio, as festas juninas, entre outras.

Já com relação a dimensão ética e estética, ao relacionarmos o PPP com o documento de planejamento das aulas e com as atividades realizadas que vinham anexadas junto a esse documento. É possível observar que uma parcela considerável das aulas de arte que são somente para colorir, fazer cartãozinho para o dia dos pais e o dia das mães sendo que o cartãozinho (já vem pronto e a criança tem que somente colorir), brinquedos de montagem, filmes, jogos de computador relacionado ao folclore, recortar personagens que já vêm prontos.



Figura 1 Porta papel higiênico – Presente do Dia das Mães

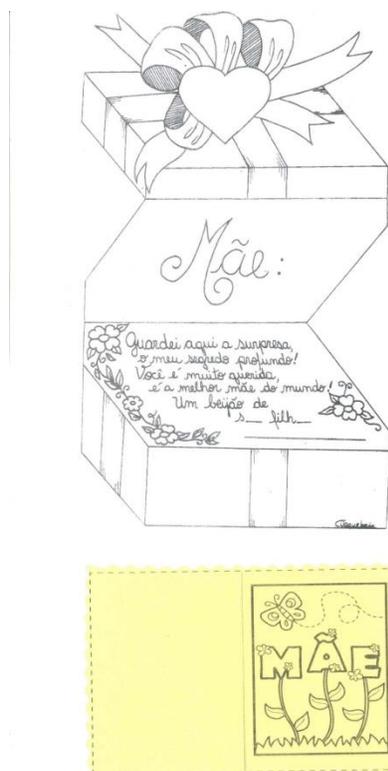


Figura 2 Cartões para o Dia das Mães

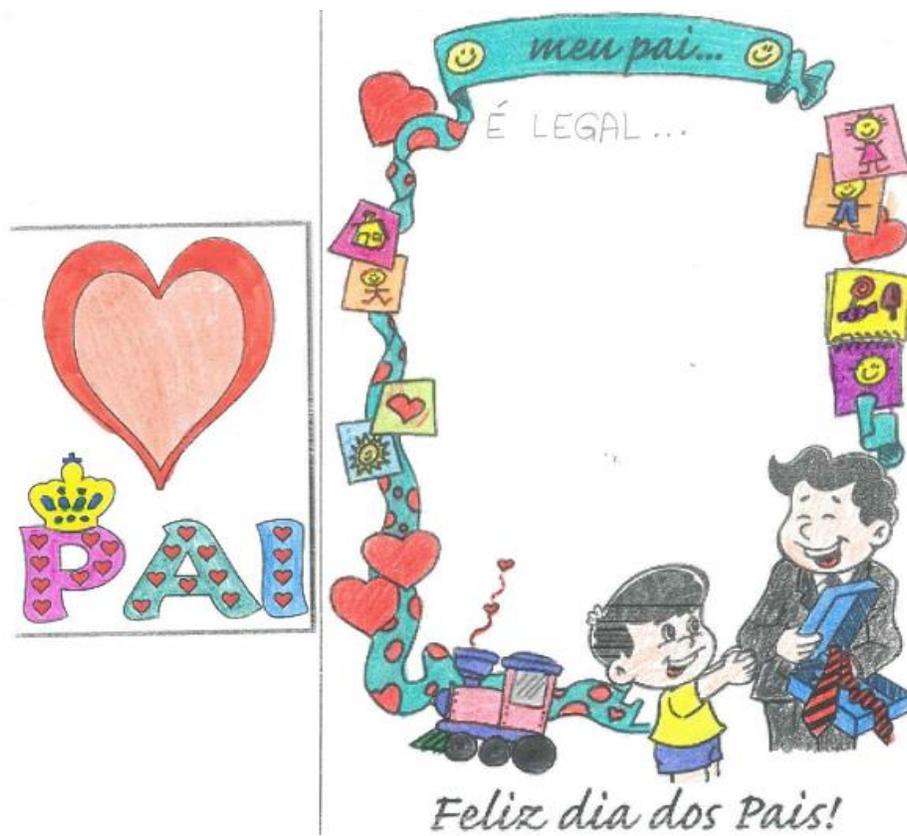


Figura 3 Cartões para o Dia dos Pais

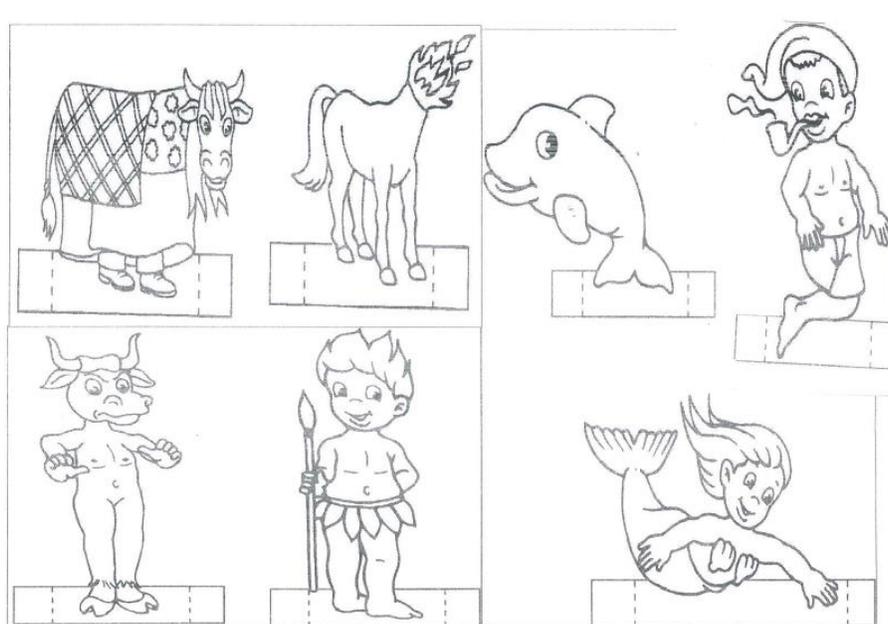


Figura 4 Dedoches das figuras do folclore

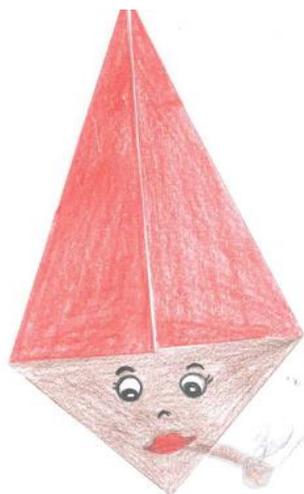


Figura 5 Dobradura do Saci Pererê

Qual seria o papel da escola no desenvolvimento dessas crianças realizando essas atividades? Notamos que “a escola cria rotinas para enquadrar as crianças na concepção de infância em que acredita” (FONSECA, 2009, p. 16). Assim, a escola com somente esse tipo de atividade pedagógica nas aulas de arte objetiva satisfazer a demanda de sujeitos que a sociedade pede, ou seja, a escola, por ser um lugar de formação para a vida, atua moldando os indivíduos conforme a ideologia socialmente dominante. E, por meio do corpo, seria possível adestrar esse indivíduo, pois o mesmo “é inscrito como possibilidade efetiva de conquista da vontade, do pensamento e da ação dos indivíduos” (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

As práticas pedagógicas realizadas com as crianças devem ser muito bem planejadas, porque, se o educador não tiver consciência de como as suas atitudes e atividades realizadas no espaço escolar irão influenciar a formação crítica e sensível dos educandos, ele poderá (às vezes), sem perceber, seguir os “padrões já estabelecidos”, realizar atividades que não desenvolvem a criatividade, a ética e a estética muito pelo contrário, somente “adestram” os educandos.

Como afirma Pereira (2014), o estético e o criativo nos permitem dar passos significativos no exercício da razão sensível. A arte abre espaços para a sensibilidade, a afetividade, a capacidade de simbolizar, a imaginação para buscar saídas para um mundo melhor. Trabalha o ser em sua integralidade e se contrapõe ao que Paulo Freire denominou de educação bancária em que se anula a autonomia, e o foco é essencialmente o racional. A arte deve ser tratada sem teor instrumental, como o que foi observado em algumas atividades realizadas na escola pesquisada, pois oferece ricas possibilidades de crescimento, reflexão e sensibilização, enfim, da vivência da corporeidade.

#### 4.4 Ludicidade

A escola pesquisada ao observar a dificuldade desses alunos de seis anos que já estão sendo alfabetizados e estão tendo que se adaptar a esse mundo “novo” chamado ensino fundamental, com mais cobranças e rigidez e deixar o espaço mais lúdico e livre da Educação Infantil, contratou um professor de recreação que desenvolvia diversos tipos de brincadeira, jogos, dinâmicas, entre outras atividades com as crianças. Essas atividades aconteciam todas as sextas feiras de 14:10 às 14:50, entretanto, nos documentos analisados, foram colocadas somente duas atividades que o mesmo realizou que foram o espantalho arrepiado e a brincadeira da adoleta. Mas de acordo com uma conversa com a Diretora da escola, este professor por não ser um funcionário “fixo” não estruturava nenhum planejamento escrito das atividades e também não tinha nenhum tipo de formação na área pedagógica. Mas a diretora salientou que as crianças gostavam muito das atividades e voltavam até mais concentradas e tranqüilas para a sala de aula. Atualmente, este professor não está mais realizando este trabalho na escola. Mas as professoras se uniram e começaram a desenvolver atividades e projetos de recreação e lazer, como consta no planejamento de aulas e projetos da turma pesquisada. Saliento que nos documentos da escola não é utilizado o termo ludicidade e sim recreação.

A atividade lúdica propicia uma experiência de plenitude; quando nos entregamos a ela, nos envolvemos por completo, “estamos inteiros, plenos, flexíveis [...] Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo” (LUCKESI, 2002, p. 21). Esta visão mais ampla de ludicidade pode ser mais facilmente entendida quando vivenciada, como mostram os depoimentos de algumas pedagogas:

Pra mim, ludicidade envolvia necessariamente bagunça, confusão, desordem. Só mesmo quando tivemos as vivência pude compreender a multiplicidade de possibilidades lúdicas e o quanto algumas podem nos envolver, seduzir e sensibilizar (DB); Vivemos experiências que antes não consideraria ludicidade como fazer poesia e ilustrar; ouvir uma história e imaginar o final dramatizando. Pra mim, ludicidade eram só jogos e brincadeiras (HP) (PEREIRA, 2014, p. 13).

Luckesi (2002) discute sobre o conceito de ludicidade sob o qual esta escola desenvolve o planejamento de suas atividades. Pode-se perceber, através de conversas e do material que ela desenvolve as atividades com os alunos que a professora trabalha de forma lúdica vários conteúdos. Aproveitando para lembrar que ela só se tornará uma atividade lúdica dependendo se a professora criar um ambiente de entrega, prazer e envolvimento com os alunos e se os mesmos também tiverem essa atitude de entrega. Então uma atividade não poderá ser considerada lúdica se for executada com muita “rigidez” (por exemplo) e sem liberdade de expressão e entrega dos educandos.

Mas ao analisar as atividades de acordo com a forma com que foram desenvolvidas, estas podem ser consideradas atividades lúdicas. Alguns exemplos:

- a) Na aula de arte: Fazendo arte, criando uma arte (eram distribuídos vários pincéis, lápis de cor, papéis de várias texturas e outros materiais para a criança criar livremente uma arte), dedoche dos personagens do folclore, dobradura;
- b) Aula de história: filme do Sítio do pica-pau amarelo (para introduzir a temática do folclore), a maioria das atividades depois de feita a tarefa central a professora deixava as crianças colorirem o desenho;
- c) Hora do conto/ Ensino Religioso: O rabo do gato;
- d) Aula de Matemática: cantigas de adição;

- e) Aula de educação para o trânsito: dançar a música da Xuxa, atravessar a rua, dramatizar e fazer um registro com desenho.

De acordo com o PPP (BRASIL, 2012) a escola realiza também

Atividades extra-escolares, os educandos participam de atividades esportivas, artísticas, gincanas, excursões, passeios ecológicos, programação cultural, jogos, teatros, dramatizações, desfile, projetos educativos, palestras, filmes, reuniões, concursos, etc.

O que foi possível observar pela análise dos documentos é que estes consideram como atividade recreativa somente aquelas que envolviam mais movimentos, gritos e agitação como, por exemplo: corrida do saco, brincadeiras de roda, o espantalho arrepiado, adoleta, entre outras. Somente essas atividades são concebidas como recreação.

Para contribuir com o que os documentos da escola apontam sobre o que é lúdico e o que não é, Acosta (2000, p. 47-48) aponta para três aspectos do lúdico. O primeiro é a impossibilidade de defini-lo, de precisar exatamente o que é, de ter como possibilidade “apenas fazer aproximações sobre seu valor e funções.” O segundo se refere à sua vivência, uma vez que “o lúdico seria fundamentalmente experienciável, vivido, e depende de como cada indivíduo o experiência para ser isso ou aquilo.” O terceiro se refere ao “onde” se encontra o lúdico. Ele não existe previamente à existência do sujeito.

Não existem brinquedos ou atividades que magicamente carreguem consigo uma ludicidade embutida. Existem sim atividades lúdicas, atividades brincalhonas, fundamentalmente porque o lúdico dá acima de valores que são construídos por quem livremente adere às propostas (ACOSTA, 2000, p. 47-48).

Mas ao mesmo tempo em que essas atividades lúdicas podem transmitir algum tipo de conhecimento para o aluno (como a maioria das atividades desenvolvidas pela turma pesquisada) é necessário o cuidado para que a ludicidade dentro do ambiente escolar não passe a ter um caráter instrumental. Que seria o de utilizar esses momentos que deveriam ser de entrega e prazer em exercícios sem sentido tanto para o aluno quanto para o professor.

A brincadeira é uma situação privilegiada de educação infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de integração entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WAJSKOP, 2005, p. 35).

Segundo Pereira e Bonfim (2009, p. 298), desperta potencialidades no ensino e na aprendizagem. Dessa forma o lúdico na escola deve ser uma atividade com “um fim em si mesmo e não como um meio para alcançar os objetivos didáticos” Canda (2004, p. 137) adverte que “transformar a experiência lúdica num treinamento técnico é amesquinhar o caráter humano da atividade lúdica.” A ludicidade na escola deve ser um espaço de expressão e vivência cultural, para que os educandos possam conquistar um maior domínio emocional, corporal e intelectual podendo se expressar e comunicar. Ou seja, há vários tipos de atividades que podem ter um caráter lúdico não são somente jogos e brincadeiras que promovem os benefícios da entrega e expressividade plena dos educandos. E até o fato de o professor saber diversificar os tipos de atividades pode auxiliar para que as práticas realmente tenham um caráter lúdico.

Uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, atividades de artes plásticas (massa de modelar, recorte e colagem,

desenhos, pinturas, construção de fantoches), uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, atividades rítmicas, entre outras. Mais importante, porém, do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada. Ela deve permitir que cada um possa se expressar livre e solidariamente, unindo razão e emoção (PEREIRA, 2006, p. 12).

#### **4.5 Autonomia / Educação Emancipatória**

Com relação a formação da autonomia dos educandos, algo que pude observar no plano de aulas, onde ficavam anexadas todas as “atividades e trabalhos” feitos pelos alunos é que a professora busca uma formação integral, se preocupando não somente em iniciar o processo de alfabetização e leitura matemática (que era a instrução encaminhada pela Secretaria de Educação do Município, através de documento encaminhado às escolas). Ela busca trazer atividades diversas até para desenvolver o interesse do aluno. Mas algo que acho muito sério diz respeito às poucas atividades de “livre expressão e criatividade dos alunos”, a grande maioria das atividades, mesmo aquelas com um cunho mais lúdico, já vem um pouco “engessada”, não permitindo um maior desenvolvimento da criatividade, autonomia e autoconhecimento da criança. Um exemplo que já abordamos foi a questão de como a maioria das atividades pedagógicas da disciplina de arte é desenvolvida na escola.

Vou apresentar algumas atividades do conteúdo de artes retiradas do planejamento de aulas e depois será feita uma análise: quebra cabeça da família do índio (o desenho já vinha pronto e colorido a criança só tinha que recortar, para na outra etapa da brincadeira fazer o encaixe), festinha, hora do vídeo, confeccionar um cartão de flor para a mãe (sendo que o molde já era trazido pela professora, as crianças somente coloriam e desenhavam e a professora ainda instruía sobre as melhores cores e o cuidado que eles deveriam ter para ficar

“bem” bonito), pintura do porta papel higiênico para a mamãe (além de colorir, as crianças de seis anos têm capacidade de construir um porta papel higiênico ou outro presente que seja, mais importante neste caso tanto para o desenvolvimento da criança como para a mãe (que acredito gostar mais de algo feito pelo próprio filho), pois verá que seu filho já tem o potencial de criar “algo” (mesmo que seja com a ajuda da professora). Afirma Ostrwer (1993, p. 45) que:

A criatividade não é um dom de alguns eleitos, mas um potencial humano. Como tal, precisa ser desenvolvido e estimulado. Segundo a autora, criar implica falar da própria experiência. Criar é refletir sobre o que nos cerca e buscar respostas, e como outras qualidades humanas, como o amor, a coragem, a maturidade e a compreensão, são conquistas pessoais, qualidades de crescimento.

Em uma Faculdade onde desenvolvíamos Projetos de Extensão realizamos várias oficinas com crianças que tinham até menos de 6 anos de idade. No início da confecção dos brinquedos, elas ficavam receosas e achavam que era muito difícil. Depois quando começavam a fazer, elas se entregavam de uma forma tão intensa e cada etapa que conseguiam montar sozinhas (ou com a ajuda de um professor) era uma alegria. E quando terminavam, não importava se o brinquedo tinha ficado feio ou bonito, o importante é que elas tinham conseguido fazer e foi uma experiência prazerosa, de entrega, criatividade e que promove a autoestima e autonomia. Porque a partir do momento que ele vê que pode criar algo e que aquilo gera prazer o fato de criar e fazer atividades sozinha isso vai desenvolvendo cada vez mais a sua autonomia e conseqüentemente seu auto conhecimento, contribuindo para um desenvolvimento mais livre.

As crianças de hoje principalmente com esse grande desenvolvimento tecnológico, estão acostumadas a terem tudo pronto. E de acordo com um documentário intitulado “criança a alma do negócio”, elas estão preferindo

comprar a brincar. E como já foi abordado no referencial teórico, a idade de seis a sete anos é fundamental para a formação da personalidade desse sujeito.

Por isso, coloco aqui a extrema relevância de a escola desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento da autonomia e da emancipação. Porque como nos diz Adorno, a educação não tem o intuito de modelar pessoas de acordo com o exterior e nem objetiva a mera transmissão de conhecimento. Mas sim a “*produção de uma consciência verdadeira*”. E para complementar Adorno (1995) salienta a questão de que o “para quê” da educação já não é mais evidente na atualidade. E salienta que a importância da educação vai além do estabelecimento de modelos ideais de comportamento no mundo. Pois como afirma Adorno (1995, p. 141) “É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros.” E como podemos observar nesta análise documental, já existe um “padrão” do que deve ser ensinado às crianças e de que forma. E pode-se concluir que há uma maior valorização do aprendizado do conteúdo a ser transmitido do que o desenvolvimento integral, o autoconhecimento e da criatividade. Um exemplo, no próprio documento de plano das aulas, seria porque a criança não pode criar sua própria borboleta ou pensar, criar e fazer o brinquedo que quiser, mas tem que ficar “presa” a somente colorir a borboleta montada pela professora e reproduzir o brinquedo apresentado? Com essa indagação apresento uma colocação do MEC (BRASIL, 2004, p. 9):

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas

participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídas na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade.

Essa citação retirada do documento do Ministério da Educação, Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004), vem corroborar as indagações que fazemos referente ao cuidado que se deve ter ao estruturar uma aula para essas crianças de seis anos de idade. Através da análise dos documentos, percebemos que muito do que é planejado referente à arte, música, ludicidade e a corporeidade como um todo tem características de reprodução mais do que criação, o ensino principalmente do português e da matemática tem características instrumentais, de memorização e “decoreba”.

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação. O desenvolvimento dessas linguagens não ocorre apenas no interior de uma instituição educativa, sendo, muitas vezes, vivenciado no próprio ambiente doméstico (BRASIL, 2004, p. 20).

O MEC vem afirmar que, na idade de 6 anos, a criança desenvolve com maior intensidade as suas diversas linguagens e que o professor das turmas do primeiro ano do ensino fundamental tem que estruturar e implementar aulas que possibilitem esse desenvolvimento integral, das múltiplas linguagens e também um maior contato consigo mesma, com o outro e com o meio cultural que a circunda.

Moyzés (2003 apud PEREIRA, 2011, p. 51):

[...] com base em Reich afirma que o processo educativo autoritário causa desequilíbrio da sensação somática, que acabam por afetar a autoconfiança e a pulsação biológica principalmente na faixa etária de 6 anos de idade. Tentando evitar sensações de angústia e ansiedade, a criança interrompe o ritmo natural da respiração e tensiona o abdômem, diminuindo sua capacidade respiratória, o que deixa seqüelas, contribuindo para o bloqueio da criatividade, da espontaneidade e da energia. A autora observa, ainda, que a educação autoritária faz com que o professor se mantenha distante do aluno, por acreditar que os vínculos afetivos interferem negativamente no processo de aprendizagem e acabam por desconsiderando “que os toques corporais são necessidade básica do ser humano, pois através de um toque físico com calor e sentimento o professor entra em contato com o aluno e consigo próprio.

O contato através das diversas formas de comunicação e expressão individual e grupal, principalmente nesta faixa etária, influencia fortemente a autonomia, criticidade e emancipação dessas crianças. Porque se a escola for um ambiente que promova essas diversas formas de aprendizagem, expressão, afeto, contato e troca com o meio, isso permitirá que essa criança crie menos “encouraçamentos”, que poderão impedir uma vida mais livre e autônoma. É importante salientar que esses “encouraçamentos” não acontecem somente no ambiente escolar, o contato com a família, os amigos e a sociedade como um todo pode ajudar a criá-los e que, além disso, é muito difícil encontrar algum indivíduo que não possua nenhum tipo de encouraçamento, pois a própria sociedade nos impõe diversos tipos de regras e normas que impedem esse fluxo natural da energia.

Mas através desse conhecimento da corporeidade e da importância desse fluxo da energia, através da expressão a escola pode ajudar muito essas crianças, a se tornarem adultos mais livres e emancipados, críticos e capazes de criar a sua própria vida de acordo com a sua realidade, seus anseios e desejos. Trago o

conceito de couraça para aprofundar a discussão de como o planejamento das atividades pedagógicas pode influenciar na formação de um futuro “encouraçamento”. E como um encouraçamento pode interferir na corporeidade e num desenvolvimento mais emancipatório.

A couraça de caráter consiste numa mudança crônica do ego que se poderia descrever como um enrijecimento. Esse enrijecimento é a base real para que o modo de reação característico se torne crônico; sua finalidade é proteger o ego dos perigos internos e externos. É uma formação protetora que se tornou crônica, pois é uma restrição ao movimento psíquico da personalidade como um todo (REICH, 1998, p. 152).

Segundo Reich (1995), existe também as couraças musculares que são espasmos musculares crônicos que o indivíduo desenvolve como um bloqueio contra a irrupção de emoções e sensações, particularmente angústia, raiva e excitação sexual. Esses “encouraçamentos” do ego são estruturados como uma forma de proteção contra os perigos do mundo externo e devido às exigências pulsionais que foram recalçadas e, essas couraças dificultam a comunicação com o mundo externo, mas, às vezes, podem ocorrer brechas, ou seja, “a própria couraça pode se flexibilizar dependendo das possibilidades de maior fluxo de energia” (REICH, 1995, p. 151).

A partir do momento em que a escola começa a considerar seus educandos constituídos de corpo e mente, e que essas couraças podem dificultar o desenvolvimento e a aprendizagem, isso possibilita aos educadores repensarem o papel da educação e do seu trabalho pedagógico diário com as crianças. Pois pode acontecer de uma criança não estar conseguindo aprender ou ter um desenvolvimento saudável, porque tem um tipo de couraça que não permite. Assim se torna necessário pensar práticas pedagógicas que flexibilizem esse encouraçamento. Mas, para isso, o educador tem que ver seu educando de

uma forma mais integral e individualizada, observando sempre não somente o que ele diz e o resultado das atividades avaliativas, mas também o que seu corpo expressa. Assim acredito que será mais viável planejar práticas pedagógicas que envolvam a corporeidade de seus educandos e não somente o cognitivo, promovendo assim uma educação mais emancipatória. Assim a escola se preocupará em educar/desenvolver seres mais livres e autônomos.

#### **4.6 Racionalidade Instrumental**

Todo o planejamento semestral, que é encaminhado pela secretaria de educação da cidade de Lavras, tem enfoque principal no aprendizado dos conteúdos das disciplinas de português e matemática, com uma quantidade de conteúdos a serem ministrados bem grande. Para os que planejam este documento observa-se um realismo supervalorizado e uma racionalidade instrumental. Busca-se direcionar o trabalho realizado pelo professor através dos documentos, imposições, estabelecimento de regras pelos técnicos e especialistas da Secretaria de Educação. Busca-se uma padronização em escolas com realidades sociais, culturais, ambientais diferentes. A questão é que quem planeja estes documentos, não está no dia a dia escolar, ou seja, existe uma divisão entre quem planeja e quem executa, o que prejudica a qualidade da educação.

Adorno (1996) afirma que a escola neste momento de conformismo onipresente tem muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de promover a adaptação. O processo de adaptação está tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, que eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmos, e nos termos de Freud, identificando-se com o agressor. A

crítica deste realismo supervalorizado é para Adorno uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implantada, já na primeira infância.

Há outras disciplinas como geografia, educação para o trânsito, história, ensino religioso e arte que também são ministradas pela professora, mas com uma carga hora bem mais reduzida. Neste planejamento semestral que é encaminhado pela secretaria de educação do município de Lavras a todas as escolas seguirem não tem nenhum tópico que aborde as questões relacionadas a corporeidade.

Acredita-se que a corporeidade pode contribuir para minimizar a racionalidade instrumental, porque através de vivências corpóreas como o lúdico, as artes e atividades relacionadas ao dia a dia das crianças, de acordo com o que elas já trazem de conhecimento e experiências adquiridas ao longo da vida torna-se possível um aprendizado mais significativo, porque o educando entenderá o porque de aprender matemática (por exemplo), como esse conhecimento contribuirá para a sua vida (presente ou futura), podendo assim despertar mais o interesse em aprender e o senso crítico, porque um bom educador é aquele incita a curiosidade, a criticidade, faz a relação entre a teoria que está sendo explicada e a vida do aluno, aborda a importância do assunto, despertando mais a vontade de aprender.

Maffesoli apud Pereira (2005) aponta que a característica fundamental do racionalismo é a categorização explicativa e totalizante. “Assim é negada a exaltação do sentimento de vida que, em qualquer tempo e lugar, é a principal manifestação do ser” (MAFFESOLI apud PEREIRA, 2005, p. 31). O autor, em seu Elogio á razão sensível, aponta dois pólos da inteligência humana. “o primeiro, abstrato, que deriva infalivelmente para o dogmatismo, a intolerância, a escolástica; o segundo mais encarnado, atento ao sensível, à criação natural, e que se empenha o mais possível em evitar a separação” (MAFFESOLI apud PEREIRA, 2005, p. 40-41).

A racionalidade é importante na apropriação da herança cultural já desenvolvida até então. E não pode ser um mero instrumento de aprendizado mecânico, tipo “memorização” e sem relação com o meio onde esse educando está inserido, para que possa auxiliá-lo a compreender, interpretar criticamente e modificar (caso necessário) a sua própria realidade.

Nestes termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim como também a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao aluno uma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais (ADORNO, 1995, p. 163).

Pode-se verificar principalmente no documento de Planejamento das aulas apresentada pela secretaria de educação do município um anseio em que as escolas desenvolvam uma racionalidade instrumental porque a quantidade de conteúdos que são solicitados que a professora ensine para uma criança de seis anos é incompatível com a sua idade, e se caso, a escola seguisse fielmente este planejamento isso impossibilitaria ter um espaço para o involuntário, para o desenvolvimento da expressividade e a corporeidade de seus educandos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu-me relacionar dois temas, até então distantes, que é a teoria da emancipação da Teoria Crítica da Sociedade e os estudos sobre a corporeidade na visão da psicossomática. Toda a fundamentação teórica realizada me permitiu apontar algumas questões como a necessidade urgente de mudanças que tem que ocorrer na educação. Estamos em pleno século XXI onde visualizamos um grande desenvolvimento tecnológico, todos, inclusive as crianças tem um grande e fácil acesso a qualquer tipo de informação e “vemos” escolas que não sabe o “para quê” da educação e não vê a mudança do perfil e das necessidades de seus educandos.

As escolas, em sua maioria, só reproduzem um sistema que há anos está ultrapassado, o professor tem que abandonar a visão “bancária” da educação como aponta Paulo Freire, de ser um mero transmissor de conteúdos. E assumir a responsabilidade que tem pelo desenvolvimento de sujeitos que estão cada dia mais alienados e “pressos” na ilusão da indústria cultural e do capitalismo. Quando analisamos a LDB, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e as Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos é possível verificar uma preocupação com a formação integral, com o cuidar, a corporeidade, o lúdico, o ético, o estético e o sensível. Mas aí fica uma lacuna, será que é isso que acontece na prática escolar de nossas escolas, principalmente com as crianças de seis anos que estão iniciando o ensino fundamental?

E neste sentido o problema de pesquisa desta dissertação foi pesquisar como as práticas pedagógicas de corporeidade são desenvolvidas no Ensino Fundamental. E como o método de pesquisa adotado foi à análise dos documentos de uma escola municipal, principalmente no intuito de aprofundar o estudo da temática, foi possível verificar em todos os documentos analisados que nenhum deles utiliza os temas abordados na pesquisa como corporeidade,

ludicidade, expressividade, autonomia, educação emancipatória. E quando analisamos o plano de aula da turma pesquisada é possível apontar a preocupação da escola e principalmente da professora com o desenvolvimento integral dos educando, mas a Secretaria de Educação do Município encaminha um planejamento semestral para todas as escolas onde baseado em uma racionalidade instrumental, é cobrado que a criança saia “praticamente” alfabetizada do primeiro ano do ensino fundamental, este documento aborda somente as disciplinas de português e matemática, e a quantidade de conteúdos que devem ser desenvolvidos com a criança dificulta que o professor planeje e desenvolva atividades de corporeidade que desenvolvam a autonomia.

Outra questão que pude observar ao analisar os documentos é a falta de preparação da educadora sobre a importância e como desenvolver atividades pedagógicas que desenvolvam a expressividade, a criatividade, o senso crítico, a ludicidade, enfim, a corporeidade. E até mesmo ao verificar o plano de aula se vê que a ludicidade, chamada de recreação nos documentos da escola está totalmente desvinculada das demais atividades. O sensível, o ético, o estético é citado somente no Projeto Político Pedagógico da Escola. Mas quando analisamos a maior parte das atividades que foram desenvolvidas principalmente nas aulas de arte verificamos que o espaço deixado para uma livre expressão dos educando é muito pequeno se comparado com a quantidade de atividades que já vem prontas e a função do aluno é somente colorir e ainda da “cor real que as coisa são” ou seja, um realismo supervalorizado.

O que se aponta é um distanciamento entre o que é colocado nos documentos como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Normas para o Ensino Fundamental de Nove Anos com os documentos específicos da escola pesquisada. No Projeto Político Pedagógico a importância do ético, do estético e da formação integral são colocadas, mas quando analisamos o Plano de Aulas observamos mais uma continuidade das

mesmas atividades que eram realizadas com o antigo primeiro ano do ensino fundamental, sem preocupação específica com as adaptações necessárias a faixa etária de 6 anos.

Um exemplo disso é o pouco tempo destinado a livre expressão, o movimento, a motricidade tanto dentro quanto fora da sala de aula, a diminuição do período do recreio. Poucos espaços para esses momentos também, a escola tem somente uma quadra, não tem um parquinho.

Outra questão que considero importante pontuar é o pouco contato que a escola tem com os pais dos alunos, que conforme afirma os documentos ocorre somente em datas comemorativas e reuniões esporádicas.

Com essa pesquisa, principalmente ao relacionar o referencial teórico com a análise documental, acredito que as práticas pedagógicas que envolvem a corporeidade, ou seja o educando em todas as suas dimensões podem contribuir consideravelmente para uma educação mais autônoma e emancipatória dos educando. Porque somente a razão não é capaz de exercer essa função. Para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e que queiram seguir um caminho diferente deste colocado pelo “sistema dominante” é necessário saber de toda alienação, mas é importante também sentir, se emocionar, se mobilizar para que ocorra uma mudança e isso só acontece quando todo o nosso corpo é mobilizado. Do mesmo jeito o aprendizado, se o educando não se envolve de corpo e mente em algo que está sendo ensinado, se aquele conteúdo não desperta o seu interesse é muito difícil que o aluno realmente aprenda. E possa se tornar uma cidadão mais crítico para questionar o sistema vigente e até propor mudanças. Porque como fruto do meio, mas também interferimos nele e a educação tem um papel de extrema relevância nestas mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas, etc.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, M. A. de F. A ludicidade na terceira idade. In: SANTOS, S. M. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 57-61.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 224 p.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 256 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 281 p.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999. 199 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BONFIM, P. V.; PEREIRA, L. H. P. A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 21, n. 75, p. 45-68, jan./jun. 2006.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013. 565 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. 26 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2012. 532 p.

CANDA, C. N. Aprender e brincar é só começar. In: PORTO, B. de S. (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004. p. 123-140.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 447 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DAMASIO, A. R. **O erro de descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 264 p.

DUARTE JUNIOR, J.-F. **Porque arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1983. 85 p.

FIORENTINO, S.; LUSTOSA, N. P.; DORALICE, L. S. Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino aprendizagem na educação especial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2004, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2004. p. 336.

FONSECA, A. de C. **Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea**. 2009. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 264 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 143 p.

GALLO, S. (Coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia: elementos para o ensino da filosofia. Campinas: Papirus, 2007. 112 p.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 12. ed. Campinas: Papirus, 2009. 196 p.

LOWEN, A. **Alegria**: a entrega ao corpo e à vida. 2. ed. São Paulo: Summus, 1995. 242 p.

LOWEN, A. **Bioenergética**. São Paulo: Summus, 1982. 304 p.

LOWEN, A. **Medo da vida**. São Paulo: Summus, 1989. 254 p.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. de S. (Org.). **Ludicidade**: o que é isso mesmo?: volume 1. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 9-41.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 207 p.

MATURANA, H. **Emoção e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. 98 p.

MATURANA, H. et al. (Org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997. 414 p.

MEDEIROS, R. M. N. de; NÓBREGA, T. P. da. A visão, o contato, a flexibilidade: reflexões sobre corpo e educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 51-68, maio/ago. 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008. 269 p.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997. 239 p.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 115 p.

MOYZÉS, M. H. F. **Sensibilização e conscientização corporal do professor: influência de seus saberes e práticas pedagógicas**. 2003. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NÓBREGA, T. P. da. O corpo como sensível exemplar. In: \_\_\_\_\_. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010. p. 17-43.

OLIVEIRA, M. A. T. de. A. **Educação do corpo na escola brasileira: teoria e história**. Campinas: Autores Associados, 2006.

OSTRWER, F. **Criatividade e processo de criação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 187 p.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. 2005. 403 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

\_\_\_\_\_. **Bioexpressão: corpo, movimento e ludicidade: unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades**. Curitiba: CRV, 2011. 136 p.

\_\_\_\_\_. Corpo e psique: da dissociação à unificação: algumas implicações pedagógicas. In: REUNIÃO DA ANPED, 26., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-17.

\_\_\_\_\_. Da razão instrumental à razão sensível: a corporeidade como caminho. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2014. p. 13-54.

\_\_\_\_\_. O corpo também vai à escola? As atividades bioexpressivas e a educação da criança. In: DAMIANO, G. A.; PEREIRA, L. H. P.; OLIVEIRA, W. C. (Org.). **Corporeidade e educação: tecendo sentidos...** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 203-223.

PEREIRA, L. H. P.; BONFIM, P. V. Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 295-310, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Corporeidade: uma visão integrativa para a formação e atuação docente do educador. In: PEREIRA, L. H. P.; OLIVEIRA, W. C. de (Org.). **Práticas educativas: discurso e produção de saberes**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p. 88-118.

REICH, E. **Energia vital pela bioenergética suave**. São Paulo: Summus, 1998. 143 p.

\_\_\_\_\_. **A função do orgasmo: problemas econômico-sexuais da energia biológica**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 199 p.

\_\_\_\_\_. **Análise do caráter**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 504 p.

\_\_\_\_\_. **Bambinidel futuro**. Milano: Sugar CoEdizioni, 1987. 206 p.

SANTIN, S. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST, 1994. 106 p.

SOUS A, H. H. L. de. Vygostky e o brinqueado: corporeidade e aprendizagem. **Comunicações**, Piracicaba, v. 8, n. 1, p. 192-196, jun. 2001.

VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. **A importância dos primeiros anos de vida na construção do sistema orgonótico de funcionamento da criança**. Curitiba: Centro Reichiano, 2005. 304 p.

WASKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cotez, 2005. 342 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2006. 248 p.