



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UFRGS**

VIVIANE BASTOS FORNER

CORPO, ESCOLA E VIDA
O USO DO CORPO, O MOVIMENTO E A EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO,
COMO DISPOSITIVOS PARA O APRENDER
- DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Porto Alegre, julho de 2009.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UFRGS**

VIVIANE BASTOS FORNER

**CORPO, ESCOLA E VIDA
O USO DO CORPO, O MOVIMENTO E A EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO
COMO DISPOSITIVOS PARA O APRENDER
- DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Porto Alegre, julho de 2009.



VIVIANE BASTOS FORNER

CORPO, ESCOLA E VIDA
O USO DO CORPO, O MOVIMENTO E A EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO
COMO DISPOSITIVOS PARA O APRENDER
- DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Diefenthaler. Krahe

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Alex Branco Fraga (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Beatriz Vargas Dorneles (UFRGS)

Prof^a. Dr^a Maria Nastrovsky Folberg (UFRGS)

Porto Alegre, julho de 2009.

Ao meu pai (*in memoriam*), que me ensinou a brincar com qualquer pedacinho de papel...em especial o do “bastão de leite”, sempre com um grande abraço...

Ele esteve e estará sempre comigo.

À minha mãe, que me incentivou ao caminho da escola e que, com suas brincadeiras e histórias, apontou-me a importância do desejo.

À minha filha Lorenza, que tanto reclamou minha presença, durante todo o Mestrado... fazendo-me viver o amor mais intenso...

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, devo agradecimentos especiais a algumas pessoas, que foram fundamentais para que eu pudesse realizar tal feito. A todos, muito obrigada!

À minha irmã, Manon, que cuidou com carinho de “dinda” a nossa Lorenza, nos momentos em que me “desliguei do mundo”, para me concentrar na dissertação.

Ao Fernando, que me mostrou novas e surpreendentes trilhas de vida, dando-me alegria, paixão e entusiasmo, para buscar este Mestrado.

Às alunas/estagiárias, hoje, minhas colegas, pedagogas, e aos seus alunos. O testemunho de vocês abre novas perspectivas para a Educação.

Às minhas colegas e amigas da SMED, do Programa Primeira Infância Melhor, que, ao longo do Mestrado, me apoiaram todos os dias.

A todos os amigos e amigas que me acompanharam do início ao fim do trabalho. Especialmente à Valentina e seus pais, Alexandra e Fernando, que proporcionaram tantos passeios e brincadeiras para a Lorenza, enquanto eu escrevia.

À Dalva Rigon Leonhardt, que me emprestou seu saber e sensibilidade em tantos anos de amizade e ensinamentos. Sua dedicada e atenta supervisão ao longo da profissão e para os aspectos técnicos da dissertação, enriqueceram meu olhar para o mundo.

À Dr^a Newra Telechea Rotta, que pacientemente me corrige rumos na profissão, além de supervisionar, com carinho e competência, muitas páginas desta pesquisa.

Ao Dr. Paulo Cezar de Figueiredo, que me ajudou a definir melhor algumas direções na vida, ser mãe e psicopedagoga...

À Sandra Bertoldi, pelo carinho com que acompanha todos os meus passos.

Aos meus colegas do grupo de orientação com a Betty, pelo encantamento e parceria com os estudos. À Flávia, que me apoiou em todas as degravações das entrevistas e à Aline, Lis e Sônia Bonelli, pelo carinho e parceria em tantos trabalhos.

Aos professores de todas as disciplinas que realizei, junto ao PPGEduc, que contribuíram para eu me tornar Mestre em Educação.

Aos professores e funcionários das Universidades e das Escolas envolvidas na pesquisa, que gentilmente me abriram as portas para a coleta de dados.

Aos professores e colegas da ESEF, que me acolheram e tanto esclareceram, além de me orientar.

Aos meus alunos, pacientes, e a todas as suas famílias, que me confiaram os filhos para atendimento, fazendo com que eu pudesse aprender todos os dias pouco mais.

À Maria Luiza Cardinale Baptista e sua equipe, da Pazza Comunicazione, pelo trabalho de revisão e formatação deste texto, pelo incentivo, carinho, confiança e orientação, desde o início da conquista do Mestrado.

Aos professores que me acompanharam na banca de qualificação do Projeto e que apontaram caminhos, para concluir este estudo.

À minha especial orientadora, Elizabeth D. Krahe, pela confiança depositada em mim e em todas as questões da psicopedagogia. Ela me acompanhou e guiou em todos os momentos difíceis, em relação à pesquisa e à vida pessoal, no decorrer destes dois anos e meio de trabalho. Muitas vezes Obrigada!

PÁGINA DE ESCRITA

Jacques Prévert

*Dois e dois quatro
quatro e quatro oito
oito e oito fazem dezesseis...
Repitam! Diz o mestre
Dois e dois quatro.
quatro e quatro oito
oito e oito fazem dezesseis.
Mas eis que o pássaro-lira
que passa no céu
a criança o vê
a criança o escuta
a criança o chama:
Salva-me
brinca comigo
passarinho!
Então o passarinho desce
e brinca com a criança
dois e dois quatro...
Repitam! Diz o mestre
a criança brinca
o pássaro brinca com ela...
Quatro e quatro oito
oito e oito fazem dezesseis
e dezesseis e dezesseis fazem o
quê?
Eles não fazem nada
e sobre tudo nem trinta e dois
de qualquer maneira
e eles se vão.*

*A criança escondeu o passarinho
em sua classe
e todas as crianças
escutam sua canção
e todas as crianças escutam a
música
e oito e oito por sua vez se vão
e quatro e quatro e dois e dois
por sua vez retiram-se
e um e um não fazem nem um nem
dois
um e um se vão igualmente
E o pássaro-lira brinca
e a criança canta
e o mestre grita:
Quando vocês vão parar de se fazer
de engraçadinhos?
Mas todas as outras crianças
escutam a música
e os muros da classe desabam
tranquilamente.
E os vidros voltam a ser areia
a tinta volta a ser água
as classes voltam a ser árvores
o giz volta a ser rocha
e a caneta tinteiro volta a ser
passarinho.*

Tradução de Getúlio Forner

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha Universidade Teoria e Prática - Formação de Professores - procurou destacar e analisar a importância que professores e formadores de professores atribuem ao uso do corpo, como facilitador, nas situações de ensino-aprendizagem. Tal proposição investigativa decorreu da disposição de inter-relacionar a aprendizagem escolar e vivências práticas de movimentação do corpo e exploração do espaço vivido. Os alunos, atendidos através desta prática, durante 24 anos de experiência clínica, obtiveram resultados positivos em seu desempenho, o que criou condições de uma visão mais abrangente de suas potencialidades de aprender, a todos que convivem com eles. Neste estudo, são analisados currículos da formação de professores, estabelecendo um contraponto entre o conteúdo descrito entre as diretrizes do MEC e os currículos e súmulas das duas IES envolvidas na pesquisa. Os dados obtidos apontam a necessidade de qualificar o ensino, por meio de conteúdos que instiguem o conhecimento de aspectos básicos da ação psicomotora, para os educadores que irão atuar no Ensino Básico. A metodologia empregada no estudo foi qualitativa, e o método, o de Estudo de Caso. Foi feita a observação da prática de estagiários do Curso de Pedagogia, de duas Instituições de Ensino Superior - e posterior entrevista semiestruturada, com os licenciandos. O estudo também resultou de análise das mudanças apontadas pelos currículos das IES pesquisadas, estabelecidos a partir de 2007, obedecendo à Resolução CNE/CP nº. 1, 15 de maio de 2006. Na discussão, foi feito o contraponto entre o pensamento de autores destacados, no contexto do tema em questão, como: Hargreaves, Apple, Ajuriaguerra, Aucouturier, Bergès, Lapiere, Le Boulch, Piaget, Vayer e Winnicott, entre outros, e o comentário dos achados, a partir das situações observadas e dados das entrevistas. São feitas sugestões, visando a qualificar os Cursos de Pedagogia: que os conteúdos nos currículos instiguem o conhecimento de aspectos básicos da ação psicomotora, e que, no planejamento e ação dos professores, exista interdisciplinaridade real, para efetivo aproveitamento dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas. Com base na pesquisa, entende-se que os futuros professores da Educação Básica deverão ter aulas, na Universidade, que lhes possibilitem entender que **o que é dito**, no processo de ensino-aprendizagem, precisa ser **ouvido e sentido com o corpo e não somente com os ouvidos**.

Palavras-Chave: Formação de Professores; currículo; corpo; psicomotricidade; aprendizagem.

ABSTRACT

This study, linked to the research line *University Theory and Practice – Teacher Training*, intended to underscore and examine the importance that teachers and teacher training practitioners ascribe to the use of the body as a facilitator in teaching-learning situations. Such investigatory proposition is a result of the willingness to relate school learning and practical experiences in moving the body and exploring the lived space. Students served through that practice along 24 years of clinical experience had positive performances, which created conditions for a more comprehensive view of their potential to learn to all those in contact with them. In this study, teacher training curricula are examined, establishing a contrast between the described content by Ministry of Education and Culture guidelines and curricula and syllabus of the two Higher Education Institutions involved in the research. Results point out the need to improve teaching through contents that instigate knowledge on basic aspects of psychomotor action for educators who will act in primary school level. The methodology used was qualitative and the method was Case Study. Observation was conducted on the practice of interns at the Pedagogy Course in two Higher Education Institutions –and a later semi-structured interview when they graduate. The study has also resulted from an analysis of changes pointed out by those Institutions' curricula, established in 2007, following the National Education Council's Resolution no. 1, May 15, 2006. At Discussion, the thoughts of well-known authors in the subject in question, such as Hargreaves, Apple, Ajuriaguerra, Aucouturier, Bergès, Lapiere, Le Boulch, Piaget, Vayer, and Winnicott, are compared to the commentary of findings, based on situations observed and data from interviews. Suggestions are presented in order to improve Pedagogy Courses: curricula contents should instigate knowledge of basic aspects of psychomotor action and teachers' planning and action should include real interdisciplinarity for an effective use of contents treated in the distinct disciplines. Based on the research, it is understood that future Primary School teachers should attend classes at universities that allow them to understand **what is said** in the teaching-learning process. It needs to be **heard with their bodies rather than only with their ears**.

Key words: Teacher training, curricula, body, psimotricity, learning.

SUMÁRIO

1 INTENÇÕES DE UMA PESQUISADORA INICIANTE	13
2 MEMORIAL DE UM PROJETO-PAIXÃO-PESQUISA.....	15
3 O ENCONTRO COM O <i>OUTRO</i> NOS PER'CURSOS' DO MESTRADO	18
4 DESCONEXÕES NA ESCOLA - PROBLEMATIZAÇÃO	22
5 REFORMAS CURRICULARES E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR..	23
6 POR DENTRO DOS CORPOS... ..	28
6.1 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006 E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
6.2 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006 E DE OUTRAS CONTRIBUIÇÕES	30
6.2.1 Da neurociência.....	31
6.2.2 Por dentro do corpo da psicomotricidade	32
6.2.3 Por dentro do corpo da psicanálise.....	34
6.3 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO E DAS DIMENSÕES PSICOFISIOLÓGICAS.....	37
6.3.1 Por dentro do corpo da resolução e das necessidades especiais	41
6.3.1.1 As crianças com TDAH	41
6.3.1.2 Os alunos dispráxicos	43
6.3.1.2.1 A questão do estigma.....	45
6.3.1.2.2 Descrevendo impressões sobre as crianças com dificuldades motoras.....	45
6.4 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006 DAS DIFERENTES LINGUAGENS E DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	48
6.5 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006 E DA IMPORTÂNCIA DO LÚDICO	53
6.6 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO E DA IMPORTÂNCIA DAS PROPOSTAS INOVADORAS	58

7 PEDAGOGIA: OS CURSOS NAS UNIVERSIDADES “A” E “B” E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006	62
7.1 A UNIVERSIDADE “A”	62
7.1.2 A Universidade “A”, o novo currículo e a proposta deste trabalho	63
7.1.3 A Universidade “A” e o antigo Currículo	70
7.2 A UNIVERSIDADE “B”	71
7.2.1 O novo Currículo da IES privada	71
7.2.2 Atividades complementares do novo currículo da IES “B” (120h)	77
8 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	80
8.1 OBJETO DE ESTUDO	80
8.2 OBJETIVO.....	80
8.3 QUESTÕES QUE NORTEARAM A PESQUISA	81
8.4 A TAREFA DE PESQUISAR.....	81
8.4.1 Metodologia Qualitativa	82
8.4.2 Iniciando a investigação	85
8.4.3 Procedendo a análise	86
9 ANÁLISE DOS DADOS	88
9.1 AS CRIANÇAS E O QUE DEMONSTRAM GOSTAR DE FAZER.....	89
9.2 OS ALUNOS E O MOVIMENTO ESQUECIDO.....	90
9.2.1 Cenas recortadas, descritas e comentadas	90
9.2.1.1 Cena 1	90
9.2.1.2 Cena 2.....	97
9.2.1.3 Cena 3.....	106
9.2.1.4 Cena 4.....	111
9.2.1.4.1 Encontro do estudo com a oferta do curso.....	112
9.2.1.5 Comentários especiais a respeito das cenas 5 e 6	116
9.2.1.5.1 Cena 5.....	117
9.2.1.6 Cena 6.....	128
9.2.3 Os licenciandos aprendendo com a pesquisa	134
10 CONSIDERAÇÕES	136

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS INDICADAS	141
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	148
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
APÊNDICE B: DECLARAÇÃO	152
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O /ESTAGIÁRIO:.....	153
ANEXO: A - RESOLUÇÃO COMPLETA.....	154
ANEXO: B - CURRÍCULO ATUAL DA UNIVERSIDADE “A”	160
ANEXO: C - CURRÍCULO ATUAL DA UNIVERSIDADE “B”	169

1 INTENÇÕES DE UMA PESQUISADORA INICIANTE

*Procuro nas coisas vagas ciência
Eu movo dezenas de músculos para sorrir
Nos poros a contrair, nas pétalas do jasmim
Com a brisa que vem roçar da outra margem do mar*

*Procuro na paisagem cadência
Os átomos coreografam a grama do chão
Na pele braile pra ler, na superfície de mim
Milímetros de prazer, quilômetros de paixão*

Arnaldo Antunes

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa Universidade, Teoria e Prática - Formação de Professores - tem como objeto o estudo da relação do movimento e a exploração do espaço, como fonte de organização e aprendizagem em currículos de formação de professores, em Pedagogia.

Tal proposição investigativa decorre do fato de sempre ter buscado estabelecer formas de inter-relacionar a aprendizagem escolar com vivências práticas, de movimentação do corpo e exploração do espaço vivido, a partir da experiência, como educadora e psicopedagoga, com ênfase na área psicomotora. Propõe-se este estudo, então, a partir da motivação de anos de experiência e de reconhecimento, pelos resultados obtidos, com um número significativo de alunos, pacientes e famílias, com quem foi estabelecida uma relação de afeto, de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, acredita-se que este é, exatamente, o potencial desta pesquisa: o desafio de contribuir, através da produção de conhecimento, para a qualidade da educação, por meio de questionamentos, em relação à teoria e à prática da formação de professores dos Cursos de Pedagogia. Com este estudo, pretende-se, então, contribuir com a educação e qualificação da formação de professores, acreditando que os educadores têm a grande tarefa de manter, em seus alunos, a paixão por descobrir e aprender o mundo. Assim, esta pesquisa reforça o comprometimento com o ensinar e o aprender.

A percepção do significado deste estudo advém de uma experiência, bastante longa, de atendimento a crianças e adolescentes, que apresentaram alguma dificuldade de adaptar-se à escola ou de aprender. A via de acesso à cultura e às

aprendizagens formais foi sempre a do desenvolvimento psicomotor e a do uso da ação. Todos os alunos atendidos demonstraram um melhor desempenho, assim como proporcionaram, aos seus professores, uma visão, mais abrangente, de suas potencialidades para o aprender. Em função disso, acredita-se que este estudo pode colaborar, para que seja desencadeado um processo, em que os envolvidos aprendam, reinventem-se, na própria busca do saber, o que sinalizará o bom resultado desta busca.

Nesse sentido, a pesquisa discute a importância que professores e formadores de professores dão ao corpo, possibilitando que este seja protagonista, em maior quantidade, de situações de aprendizagem. Propõe uma análise dos currículos, da formação de professores, investigando se é proporcionada a base necessária, para que, na prática com os alunos, os licenciados ofereçam a vivência de movimentos e explorações do espaço, que sirvam como fonte de aprendizagem e organização do sujeito, na sua inserção no mundo. Igualmente, traz a discussão sobre o efeito que esta inter-relação - sala de aula e uso do corpo - pode proporcionar aos alunos, professores e a toda uma comunidade escolar.

2 MEMORIAL DE UM PROJETO-PAIXÃO-PESQUISA¹

Ao longo de quase 30 anos de prática educativa, a intenção tem sido a busca de meios para "formar" professores, com condições de olhar o específico de cada aluno e de proporcionar experiências, que potencializem a capacidade de aprender a aprender.

Aprende-se a aprender e a ensinar, agindo sobre o mundo e descobrindo coisas que não estão nos "currículos". "O Mundo da Vida", citado por Hargreaves (2002), em um de seus livros, é justamente o que expressa bem o que se deseja conectar a este momento inquietante, que tem mantido a curiosidade e indagação, a cada nova leitura. Os filmes assistidos, as paisagens observadas, as comidas preparadas, os sabores degustados... emoções que ajudam a sustentar a convicção de que os currículos estão dentro de cada indivíduo, de cada aluno, de cada professor. O trecho a seguir está em primeira pessoa do singular, pelas peculiaridades do conteúdo. Embora a trajetória tenha sido marcada pelas relações, a produção desse memorial é a narrativa do meu olhar, para o percurso.

Comecei minha carreira quando decidi fazer Pedagogia e, já no segundo semestre da Faculdade (1979), dediquei-me à Educação Infantil, que me proporcionou o contato com autores, que apresentavam esta via como referencial para as aprendizagens. "É pelo comportamento perceptivo-motor que a criança aprende o mundo que a envolve." (FONSECA, 2008, p. 232).

Durante o Curso de Pedagogia, eu dava aulas particulares e já era fascinada pela tarefa de ensinar e de aprender com crianças. Esse foi um dos momentos em que fui percebendo a aprendizagem, como 'um campo de invenção'! A experiência com o universo individual, de cada aluno, então, foi também um dos fatores que desencadearam, em mim, a certeza de que devem permear o processo de ensinoaprendizagem: a capacidade inventiva e o entendimento de que o sujeito é um todo e possui diversas formas de expressão. E é exatamente com relação a esse aspecto que surgem minhas maiores inquietações.

Vale ressaltar algumas experiências da época em que eu já era formada em Pedagogia e realizava a Especialização em Psicopedagogia, no Centro de Estudos Médicos e Psicopedagógicos de Porto Alegre, 1982 - 1984. Algumas vivências

¹ A expressão Projeto Paixão-Pesquisa está sendo utilizada aqui, conforme Baptista (2008).

desse período evidenciaram a importância de aulas vibrantes, movimentadas, onde todos possam inventar brincadeiras e, através delas, desenhando-as e contando-as, aprender a escrever.

Em 1986, iniciei atendimento psicopedagógico clínico e, até hoje, realizo avaliação e atendimento. Esta atividade tem me proporcionado a possibilidade de comparar e refletir sobre a docência, traçando um paralelo entre a ação da Escola Particular e a da Escola Pública. No caso desta última, na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, desde 1994.

A prática do atendimento individual, conversando com crianças e adolescentes, tem me revelado as diferentes formas de interação, que os professores estabelecem com seus alunos. Geralmente, atendo crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de se adaptar à Instituição Escolar. Essas crianças chegam, marcadas por um relato, de pais e professores, calcado na dificuldade. Aos poucos, no contato com a criança, fica claro que ela não possui, efetivamente, dificuldade de aprendizagem, mas tem suas peculiaridades e, muitas vezes, até mesmo, tem potencialidades que não foram, até então, consideradas.

Em 1999, nasceu minha filha Lorenza, com quem aprendi e aprendo e aprenderei sempre... A experiência da maternidade refletiu na minha atuação, com alunos e pacientes, aplicando minhas reflexões, a partir do "ser mãe", e compreendendo, cada vez mais, que a aprendizagem depende das relações que se estabelecem com as pessoas que nos cercam, sejam elas mães, professoras, cuidadoras... Uma criança que não tem espaço para contar suas descobertas ou brincadeiras terá maior dificuldade para imaginar, para calcular, para descrever... e estes objetivos, tão conhecidos nos planejamentos das Escolas, perdem todo o valor, se o professor não souber sentir, perceber, ou, mesmo, adivinhar que é isto que deve acontecer, por dentro de cada aluno!

Atualmente, desenvolvo atividades na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e faço parte do Programa do Governo do Rio Grande do Sul - Primeira Infância Melhor (PIM) que, em Porto Alegre, tem o nome Porto Infância Alegre (PIÁ). Assessoro o trabalho de estagiários, dos Cursos de Pedagogia, Psicopedagogia e Psicologia, que visitam famílias marginalizadas.

É nesta "cartografia", usando o termo tão expressivo de Suely Rolnik (1986), que me apresento como profissional da Educação, com muita experiência a ser organizada, à luz do que a Universidade e seus saberes podem oferecer.

Exatamente por todos esses motivos é que pretendi expandir meus conhecimentos teóricos e tenho certeza de que posso contribuir, reunindo o conhecimento adquirido, através de toda a prática descrita e das leituras que realizei, ao longo de tantas ansiedades e curiosidades, em torno da vida de tantos alunos, com quem tive a chance de trabalhar, na clínica, e na rede Pública de Ensino.

A dissertação faz uma intersecção, entre as teorias que tenho descoberto na Universidade e a experiência como profissional. De acordo com Gaston Bachelard (1989, p.1):

A reflexão filosófica que se exerce sobre um pensamento científico longamente trabalhado deve fazer com que a nova idéia se integre em um corpo de idéias já aceitas, ainda que a nova idéia obrigue este corpo de idéias a um remanejamento profundo, como sucede em todas as revoluções da ciência contemporânea.

Nos últimos cinco anos, tenho tido o prazer de ser convidada, por professores universitários, que conhecem meu trabalho, para palestrar sobre estes conceitos e sobre a relação existente entre a Escola - a sala de aula e a clínica psicopedagógica. Também tenho ministrado disciplinas em Cursos de Especialização em Psicopedagogia, em várias Instituições de Porto Alegre, e percebi do quanto alunos que saíram recentemente de uma graduação deixaram de aprender, isto é, percebo lacunas, em sua formação, e me sinto convocada a refletir sobre os motivos que estruturam estes níveis de desconhecimento.

Restrepo (1998), em seu livro "O Direito à Ternura", me dá convicção de que a capacidade que possuo, de emocionar-me com a vida e com as tantas vidas que me rodeiam, trouxe, sem dúvida, um questionamento benéfico, para esta bem vinda etapa: O Mestrado em Educação.

3 O ENCONTRO COM O *OUTRO* NOS PER'CURSOS' DO MESTRADO

[...] O enigma de nossa vida - a todos e a cada um - em sua relação, através de nosso corpo, com o corpo dos outros, e, pela linguagem com outros sujeitos, através das mediações das coisas mais substanciais, até os mais sutis dos olhares e dos sons, este enigma permanece. (DOLTO, 1992, p. 313)

Quando procurei o Mestrado em Educação, já tinha em mente um projeto de pesquisa: a questão do uso no corpo, nas situações de ensino-aprendizagem. Durante o processo de elaboração, algumas dúvidas foram surgindo, através das novas vivências que a Universidade proporcionou e das "grandes portas" que se abriram, como possibilidade de minha contribuição, como educadora, marcada pelas situações práticas, ao longo da profissão. Algumas delas: professora, orientadora e assessora, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e atendimento psicopedagógico clínico.

Os questionamentos eram muitos: será realmente importante **destacar** a importância de que estudantes de Pedagogia tenham, em seu currículo, disciplinas que lhes esclareçam conhecimentos da área psicomotora? Esta formação não se dá ao longo da carreira de professor? Não estaria levando em consideração questões muito específicas e que os profissionais da educação acabam por aprender, de acordo com o interesse que descobrem, ao entrar em contato com a escola e com os alunos?

Essas respostas foram, então, aparecendo, ao longo do processo de construção do projeto da pesquisa. Em cada estante das bibliotecas percorridas, surgiam títulos que instigaram o desejo, cada vez maior, de ler e pesquisar. Também na busca via internet, de trabalhos e artigos que abordavam esse tema, foi possível encontrar, além de muitos textos que referem o uso do corpo, como facilitador e fundamental na aprendizagem, a referência a Universidades e pessoas que valorizam, especialmente, esse assunto. É o caso das Professoras Maria do Carmo Pinheiro da Universidade de Goiás e de Sonia Regina Ferronato. Com esta última foi possível trocar idéias através de e-mails. Ambas dedicam grande atenção a essas questões.

Sem dúvida, tratou-se de um processo, decorrente do acolhimento e esclarecimento, que me permitiu amadurecer o Projeto de Pesquisa. Esse processo foi acompanhado, de perto, pela orientadora, a Professora Dr^a Elizabeth Diefenthaler Krahe, em todas as disciplinas ministradas por ela. Foram, então, empreendidas novas leituras, trocas com colegas, apresentações em encontros de Educação, entre outras experiências, que são fundamentais na base de construção desta pesquisa. Entrar em contato com as questões relacionadas à linha pesquisa Universidade, Teoria e Prática foi algo que iluminou a rota de estudos traçada. Esse processo foi, então, revelando o sentido de todas as experiências, na prática em educação, sempre voltada às questões que olham para a relação entre aprendizagem e corpo: contribuir com a qualificação da educação, através da formação de professores.

Foram encontradas mais respostas, nos depoimentos de profissionais experientes, que, por dedicarem seus estudos nessa área, entendem e reforçam a intenção deste trabalho. Nesse sentido, no início da elaboração do Projeto da Pesquisa, em encontro de orientação, ficou decidido que seria interessante uma aproximação com a Escola Superior de Educação Física (ESEF), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o intuito de entender os processos, vividos por esse grupo de professores, que estabelece estreita relação, com a questão do corpo e do movimento, dentro das escolas.

Na ESEF, então, o Professor Dr. Alex Branco Fraga, ofereceu sugestões importantes, para a fundamentação deste trabalho. A pesquisadora cursou uma disciplina, nessa faculdade, e outra no Curso de Especialização em Psicomotricidade, intitulada Educação Motora na Escola, também em 2007. Ao longo das aulas, que focaram o processo do desenvolvimento motor, durante a idade escolar, foi possível, mais uma vez, constatar a importância e relevo do objeto desta pesquisa.

A ampliação do referencial teórico foi proporcionando uma visão bastante abrangente, do enfoque funcional, dado à educação do corpo, na escola. Houve a oportunidade de repensar diversos aspectos da atividade física e do esporte, na relação de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial de crianças e jovens; as habilidades motoras fundamentais, de locomoção e de manipulação de objetos; fases e características da aprendizagem nos esportes, bem como implicações para a educação física escolar e o seu planejamento. Todas essas aprendizagens

reforçam o fundamento do estudo, ou seja, pensar o corpo, que vai à escola e que nela aprende, como via indispensável de aprendizagens, que deve ser ponto de partida para planejamentos educacionais.

Ao longo da dissertação, pode-se ressaltar como importante a cumplicidade da Prof^a Dr^a Nádia Cristina Valentini. Com ela, foram partilhadas convicções, no sentido de que os professores, formados fora da Escola Superior de Educação Física, desconhecem as principais referências entre aprendizagem e corpo.

Uma outra conexão importante foi a escolha do Seminário "O corpo na Neurologia e na Psicanálise segundo Jean Bergès", ministrado pela Professora Dr^a Maria Nestrovsky Folberg. Nessa atividade, foram trabalhados os primeiros cinco capítulos da obra de Lacan (2006): "Problemas Cruciais para a Psicanálise". Neste período, foi possível repensar o significado dos nomes que as crianças dão às suas brincadeiras e às aprendizagens que se constituem, por meio da relação ensinante e aprendente, aprendente e ensinante. Presentificou-se, então, o significado do que diz Bergès, em um de seus trabalhos, "O corpo e o olhar do outro":

[...] o corpo é antes de mais nada um receptáculo, um lugar de inscrição, uma trama implacavelmente destinada a imprimir-se com os cenários, as cores de outrem, a começar pela servil cópia do motivo. (BERGÈS,1988, p. 51)

Vale acrescentar, ainda, a valiosa contribuição da Professora Tânia Fortuna que, ao defender seu Projeto de Doutorado, sugeriu alguns autores. São eles: Yvonne Berge, autora de "Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento". Conforme Fortuna, "[...] é o emocionante relato de uma educadora que decidiu dar maior espaço ao corpo, na perspectiva de uma educação pelo movimento". Também recomendou o livro de Paulette Maudire, "Exilados da infância". Ao fazer isso, afirmou: "Nos dois primeiros capítulos, a obra trata sobre a pedagogia da ruptura que esta autora instaurou, ao buscar dar mais visibilidade e protagonismo ao corpo, nos processos de aprendizagem e, também, na formação de professores." Ela também deu ênfase aos autores: Danis Bois, da Universidade Moderna de Lisboa; Eve Berger, sobre a abordagem do corpo nas ciências da educação e René Barbier.

Finalmente, recomendou um clássico: Marcel Jousse, com "L'anthropologie du geste".

Todos estes encontros foram de extrema importância para o amadurecimento e direcionamento das questões que serão apresentadas ao longo do trabalho. No capítulo seguinte, volta-se a discutir e a problematizar as desconexões observadas, nas várias instâncias educativas, entre o que é proposto, em nível corporal, e o que é ensinado, nas salas de aula.

4 DESCONEXÕES NA ESCOLA - PROBLEMATIZAÇÃO

A atenção, dedicada a este tema, surgiu em função de observar, nas muitas instâncias educativas, uma distância enorme entre o que é proposto, em nível de vivência corporal, e o que é ensinado, dentro das escolas. Existe uma desconexão entre o que a escola desenvolve, os resultados que espera e as oportunidades, de vivências corporais, que proporciona aos estudantes. Isto é, os alunos permanecem, na maior parte do tempo, impossibilitados de agir, de se movimentar, de experimentar, de aprender. Em geral, os alunos reclamam de terem de copiar e de não poderem se levantar de suas cadeiras. Os professores, por sua vez, queixam-se de que os alunos não param quietos.

A estrutura atual das escolas dificilmente proporciona, ao professor de sala de aula, o regente, como geralmente é chamado, o espaço de tempo para que acompanhe seus alunos na aula de Educação Física, por exemplo. Seria saudável, não só, mas também, observar a forma como se movimentam, sorriem e aprendem. Seria educativo ajustar o plano de imagem mental, que as crianças têm do local em que se divertiram, ao plano representativo da folha de desenho ou do caderno. Quero dizer da valiosa intervenção que os professores podem utilizar, em sala de aula, pedindo, por exemplo, que as crianças desenhem a cancha e localizem, em seus desenhos, os vários instrumentos que os fizeram tão sorridentes. Onde jogamos a bola? Onde pulamos corda? Onde é a rua? Onde é o prédio da nossa sala? Quantas oportunidades de exploração do espaço, de ricos diálogos em sala de aula, conversas que poderiam ser transformadas em textos vivos, em verbos e ortografia... Penso em como seria saudável formar professores que reconhecessem o valor de vibrar com seus alunos, por terem vencido obstáculos e, também, que se empenhassem em descobrir a melhor maneira para auxiliar os que se frustraram, por exemplo, ao não terem conseguido acertar uma bola na cesta ou no gol, ou por não terem conseguido pular corda...

5 REFORMAS CURRICULARES E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As instituições de Ensino Superior têm, como característica essencial, o princípio da transformação, no que tange à construção do conhecimento, da vida e do mundo. Não poderia ser diferente, pois a Universidade, como agente da produção de ensino e aprendizagem, necessita estar em constante reflexão e reforma. A contribuição das pesquisas, realizadas, no campo da Educação, têm, também, esse sentido: o de provocar reflexão e mudanças.

Assim sendo, essa pesquisa se dedica a revisar a formação e as reformas de currículo do Curso de Pedagogia, considerando se essas mudanças contemplam ou não os conhecimentos destacados ao longo deste trabalho. Isto quer dizer que se buscou investigar o que os currículos têm previsto oferecer, aos jovens professores, no sentido de prepará-los para que proporcionem, na prática, com os alunos, a vivência de movimentos e explorações, que sirvam como fonte de aprendizagem e de organização do sujeito, em sua inserção no mundo.

A idéia de mudança recente, do currículo do Curso de Pedagogia, ou seja, a Resolução CNE/CP nº. 1, 15 de maio de 2006, tem o objetivo de contemplar, na formação de professores, a possibilidade de que os licenciados tenham condições de aplicar seus conhecimentos a todos os níveis da Educação Básica, como gestores e, como professores, que irão atuar nas séries iniciais.

Da mesma forma que a escola se preocupa com a mudança de seu currículo, na busca de destituir o que permanece sendo uma das maiores fontes de desigualdade educacional e social, o movimento de mudança, do currículo do Curso de Pedagogia, também deve ocorrer. Nessa ótica, penso que seja de fundamental importância, levar em consideração as questões da contemporaneidade que caracterizam os alunos. É crescente o número de crianças que tem sua atenção, em sala de aula, recortada pela forma como vivem, seus tempos e espaços, fora da escola. São crianças que passam muitas horas acompanhadas da televisão ou de jogos eletrônicos, que mostram um mundo mais atrativo do que o do quadro negro.

Hargreaves, (2002, p. 15), em um de seus livros, comenta características do currículo clínico, que se trata de "[...] um currículo comum e estruturado na padronização, em que a alfabetização, a aritmética e a ciência recebem importância suprema". Esta forma de organização curricular defende que sejam removidos ou reduzidos os "ruídos" (como as artes) do currículo, para abrir espaço ao que é

primordial, ou seja, é quase uma réplica do currículo designado pela escola, em 1907. Aquele currículo favorecia a manutenção de poder e controle da sociedade, destituindo da educação tudo o que se relaciona aos aspectos: "[...] educação política, os estudos para a paz, a educação social e pessoal, e as artes, - exatamente aquilo que desenvolve mentes críticas e expressivas em escolas democráticas". (HARGREAVES, 2002, p.16).

Deve-se considerar, nesta discussão, as idéias de Apple (1982), a respeito de currículo, quando analisa a relação entre distribuição cultural e distribuição e controle do poder econômico e político. Assim, da relação entre conhecimento e poder, o autor tece a idéia de que as instituições culturais podem aumentar o poder que determinadas classes têm sobre outras - de como a distribuição da cultura está relacionada com a presença ou ausência de poder, em alguns grupos sociais.

À luz destas idéias, vale considerar a distinção observada entre o ensino nas escolas públicas e nas privadas. Destaca-se, nesse sentido, o currículo diferenciado pela prática das particulares, de especialistas, de aulas de música, oficinas de arte, para exemplificar algumas entre muitas outras opções oferecidas.

Se for comparada a questão da avaliação da prática pedagógica, também se pode traçar diferenças marcantes. Apple (1982, p. 31) propõe que, em lugar dos estudos de desempenho escolar, baseados em input-output, "[...] o pesquisador precisa "viver nas salas de aula." Com base nas idéias de Hargreaves (2002), que situam o professor no papel do pesquisador e, por isso, professor reflexivo, é possível, mais uma vez, afirmar que é exatamente esta a idéia apresentada neste estudo. "Viver" a sala de aula e, através da observação/reflexão das propostas feitas em sala de aula, repensar o que os licenciandos de Pedagogia podem oferecer, frente à demanda expressa pelo grupo de alunos, em torno da questão: educação X corpo em movimento.

Para refletir a respeito de renovação e inovação curricular, refiro algumas idéias de Krahe (2000), que analisou as reformas na estrutura curricular de licenciaturas, na década de 1990, especificando as reformas feitas pela UFRGS. A autora faz um diálogo com os dados obtidos na pesquisa de sua tese de doutorado, levando a entender o quanto é complexa uma reforma curricular, o quanto as propostas de diretrizes curriculares, no caso para as licenciaturas, são fruto de reflexão exaustiva de professores progressistas da Instituição. Ela complementa, dizendo-se ousada, em afirmar que a mudança "[...] não reflete a postura de número

muito expressivo do professorado formador dos futuros educadores". (KRAHE, 2000, p. 156)

As idéias de Krahe apontam para uma longa e difícil tarefa - a proposta desse estudo: a de propor a inclusão de conteúdos nas disciplinas já existentes, que contemplem as necessidades de aprendizagem, de tal modo que, na prática com os alunos, os licenciados possam oferecer a vivência de movimentos e explorações, que sirvam como fonte de aprendizagem e organização do sujeito, na sua inserção no mundo.

De acordo com esse discurso, faz-se necessário retomar as afirmações de Michael Appel, professor de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin, na década de 1970. Em seu livro, "Ideologia e Currículo", escrito originalmente em 1979, ele revela a manipulação consciente da escolarização, "[...] por um pequeno grupo de pessoas que detém o poder" (APPLE, 1982, p. 13). Fala de um complexo de relações que "[...] exerce pressões e impõe limites sobre a prática cultural, inclusive às escolas." (WILLIAMS In: APPLE, 1982, p. 13)

O autor refere Raymond Williams, que discute o conceito de hegemonia - corpo de práticas e expectativas -, amplamente desenvolvido por Antonio Gramsci, e o de controle dos recursos culturais. Ressalta a importância de se problematizar as formas de currículo, com uma discussão, que coincide com a proposta deste estudo: questionar o currículo de formação daqueles que serão os professores dos alunos de nossas escolas e a concepção que terão a respeito da instituição escola, ao se licenciarem em Pedagogia. (APPLE, 1982, p. 14)

[...] Existe no desenvolvimento do currículo e no ensino alguma coisa como uma deficiência nervosa. Estamos dispostos a preparar os estudantes para que admitam "alguma responsabilidade pelo seu próprio aprendizado". (APPLE, 1982, p. 19)

Pode-se observar e relacionar, com as afirmações acima, o quanto de "deficiência nervosa" existe na concepção, de que, "alunos que não conseguem permanecer sentados não conseguirão aprender o que é ensinado dentro da sala de aula." A idéia instiga a refletir mais a respeito: como se pode conceber aprendizagem, sem busca, sem ação, sem experiência? Ainda: o quanto se

reproduz a idéia de que somente bom comportamento, boa educação, boa aprendizagem, boa escuta são fatores que garantem a conquista de um bom emprego e sustento de vida ?

"Nos termos de Habermas, formas utilitário-rationais, ou instrumentais, de raciocínio e ação substituem os sistemas simbólicos de ação." (APPLE, 1982, p. 18). Transpondo a idéia para os objetivos desta pesquisa: quantas vezes a escola privilegia "o copiar", *ao invés* da prática de criar! Esta é a defesa deste estudo: os professores precisam aprender o quanto um sistema simbólico de ação privilegia a aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino superior, é importante destacar o que refere parte da bibliografia existente, que revela um olhar para os movimentos que buscam a reflexão em torno do tema "uma escola de qualidade para todos".

As questões relacionadas a este tema constituem o marco principal de um grande e importante movimento, liderado por Universidades gaúchas, que têm como objetivo elucidar os processos e as racionalidades que compõem a responsabilidade social das Instituições de Educação Superior, chamada Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES). Esta rede congrega professores investigadores comprometidos com a Educação Superior. (KRAHE In: FRANCO; KRAHE, 2007)

Cabe dizer que, até o final da década de 1980, o Ensino Superior, como temática investigativa, era pouco estudado. Em 1988, criou-se o Grupo de Estudos sobre Universidade Pesquisa e Inovação (GEU-Ipesq), que provocou vários desdobramentos, assim como o GEU-Ipesq/UFRGS, que tem como líderes Maria Estela Dal Pai Franco e Elizabeth Diefenthaler Krahe. (FRANCO; KRAHE, 2007)

Vale ressaltar a importância desse grupo de pesquisadores, no sentido de reconhecer os movimentos histórico-contextuais que se desenvolvem na busca da qualificação do Ensino Superior, da socialização da produção de artigos, livros e material virtual, incentivo a pesquisas, das repercussões de políticas inclusivas e qualificação do trabalho dos professores.

Um dado interessante, que emergiu em uma das reuniões de orientação, é o de que o Curso de Pedagogia da UFRGS, há algum tempo, proporcionava aos alunos uma disciplina que era ministrada na ESEF. Tal disciplina, supostamente, sustentava as questões levantadas por esse estudo. A disciplina foi eliminada do Currículo em função de dificuldades logísticas, isso é, a disciplina era ministrada em

subcampus, diferente do que ocorria com o restante do curso; isso dificultava o seu desenvolvimento. O responsável pelo trabalho era o Professor Dr. Airton Negrine, grande conhecedor do tema desta pesquisa e que, já em 1987, ao apresentar seu livro: "A Coordenação Motora e suas implicações", descreveu a necessidade de [...] "se exercer uma Educação Física mais socializada, onde os valores humanos se sobreponham aos aspectos técnicos." (NEGRINE, 1987, p. 8)

De acordo com Negrine: "As mudanças substanciais em Educação não se processam apenas pelo discurso progressista e inovador; é necessário o SABER, para a transformação em alternativas pedagógicas práticas que venham modificar a conjuntura atual do ensino." (NEGRINE, 1987, p. 8)

Ressalte-se, a partir dos comentários descritos, a importância destas bem intencionadas ações, pensando, objetivamente, no que desejo através desse estudo: desvendar caminhadas já realizadas e, assim, melhor sustentar o planejamento de inovações curriculares, nesse caso, especificamente no Curso de Pedagogia.

6 POR DENTRO DOS CORPOS...

Corpo e movimento na educação. Para entender a presença dos recursos relacionados ao corpo e ao movimento na educação, explicitamente previstos nos currículos, inicialmente, a proposta foi analisar criticamente aspectos da Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006 e suas conexões com o referencial teórico, que sinalizam para um tempo de reformas curriculares. A discussão remete, claramente, para a abordagem que tem sido denominada psicomotricidade. Assim, a pesquisa foi embasada, visando elucidar o papel da psicomotricidade, na função das várias facetas do aprender, em autores que vêm sendo citados, contemporaneamente, em artigos, dissertações e teses, que podem ser considerados "clássicos", nas contribuições da área da Educação, Neurologia, Psimotricidade e Psicanálise.

Desta forma, deu-se continuidade à pesquisa bibliográfica, que, de certa maneira, com o amadurecimento em relação aos dados coletados e à importância do que foi sendo descoberto, permitiram a produção de muitas páginas. Na fase final da redação da dissertação, foi feita a opção de resumir os achados, na introdução, e fazer artigos de revisão da análise da Resolução.

Os autores utilizados para tal embasamento teórico, fizeram e fazem parte da vida profissional da pesquisadora, acalentando desejos e respondendo, em grande parte, curiosidades e necessidades, como educadora - tanto como professora e orientadora, quanto como psicopedagoga, no atendimento clínico. Essa presença ocorreu, em especial, ao longo da análise das propostas curriculares do Curso de Pedagogia.

A partir da análise da coleta de dados, então, pretende-se abordar essas temáticas, como forma de explicitar suas implicações na pesquisa.

6.1 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006 E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Conselho Nacional de Educação, através da Comissão de Formação de Professores, divulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais, pautando as diretrizes curriculares para os Cursos de Formação de Professores e para o Curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006.

De acordo com estas Diretrizes, não será mais admitida a organização do currículo por habilitações, e as habilitações em cursos de Pedagogia, existentes até 2006, entram em regime de extinção.

Nessa nova configuração curricular, o profissional será habilitado para o exercício da docência com crianças de 0 a 10 anos, assim como, também, com jovens e adultos que estiverem cursando a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional.

As disciplinas estão organizadas em oito semestres, com uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. A distribuição da carga horária é a seguinte: 2.800 horas, dedicadas às atividades formativas em geral; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, em áreas específicas de interesse dos alunos; além das obrigatórias atividades complementares (por ex.: iniciação científica, extensão e monitorias).

De acordo com o artigo 2º da Resolução, as mudanças referidas aplicam-se à formação inicial dos profissionais da educação e a todas às áreas em que seja previsto o conhecimento pedagógico. Nesse sentido, são apresentados, aqui, comentários relativos à formação destes profissionais. Essa formação é resultado de um processo abrangente, que envolve o desenvolvimento de sensibilidade do professor, no sentido de ver a criança como um todo. Uma criança que não tem espaço para contar suas descobertas ou brincadeiras terá maior dificuldade para imaginar, para calcular, para descrever... Estes objetivos, tão conhecidos nos planejamentos das Escolas, perdem todo o valor, se o professor não souber sentir, perceber ou, mesmo, adivinhar que é isso o que deve acontecer, por dentro de cada aluno!

Toda essa experiência sinaliza para a importância de se refletir, na Universidade, tentando repensar a concepção teórica e uma equivocada postura prática do ensino, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Neste sentido, vale citar a dissertação de mestrado, de Ferronato (2006): *Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação*. A autora ilustra essa falta de formação, por meio de 17 falas de professores entrevistados, que reconhecem a necessidade do conhecimento de aspectos de Psicomotricidade para a área da educação. Esses professores, como concluintes do curso de Pedagogia, tiveram a oportunidade de realizar o curso de Práticas de Formação sobre Psicomotricidade, ministrado pela pesquisadora em questão. De acordo com ela, “[...] Se os cursos de formação de professores tiverem esta postura de responsabilidade educacional, eles irão realmente ao encontro das necessidades do professor, podendo dessa forma prepará-lo para uma educação de qualidade.” (FERRONATO, 2006, p. 138)

Em função das muitas obras lidas, que discursam a respeito da formação de professores e da experiência acumulada, ao longo desse tempo em que se vive a educação, tem-se a convicção quanto à rota que deve ser seguida, numa mesma perspectiva: a de uma Educação mais sensível, mais afinada com o sentido humano da aprendizagem, de construção afetiva intensa, que possa ampliar a experiência da Educação, como um campo de possibilidades, em que os sujeitos vibrem e vivam o processo como um campo de prazer, associado ao comprometimento mútuo, de 're-fazer' conhecimento.

6.2 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006 E DE OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

A Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006 discute, também, algumas outras contribuições de conhecimentos, aplicados ao campo da educação: “[...] II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, *entre outras*, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”.

De acordo com a proposta do estudo e fazendo uma leitura crítica, em relação à resolução, dando maior aprofundamento, ou seja, lendo-se o termo “entre outras” com uma lente de aumento, pode-se depreender que o documento diz respeito,

também, às, áreas da neurociência, da neurobiologia, da psicomotricidade, da corporalidade...

Nesse sentido, a seguir serão exploradas algumas destas questões, relativas ao que este estudo ressalta e interpreta, como conhecimentos que devem, necessariamente, fazer parte do estudo oferecido no Curso de Pedagogia.

6.2.1 Da neurociência

A neurociência tem, cada vez mais, se firmado como conhecimento amplamente necessário aos profissionais que lidam com a educação. O estudo das bases neurológicas, do sistema nervoso, desde sua formação inicial, dá uma visão esclarecedora da constituição neurológica dos sujeitos e das funções e disfunções que esses apresentam nessa área. Sem dúvida, este conhecimento leva a entender as funções cognitivas e afetivas, que se expressam através das funções psicológicas superiores, gnosias, praxias e linguagem, e estas se expressam através do movimento ou da falta de movimento. (REBOLLO, 2007, p. 16).

Conforme diz a Resolução, o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentando-se na interdisciplinaridade. A partir do entendimento de que a "pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos" é a base do trabalho do professor, que atuará numa sala de aula, este estudo enfatiza a perspectiva do "uso do corpo" como fundamental - o corpo que vai à escola, e que, tantas vezes, por '(des) (in) formação' do 'corpo pedagógico' da escola, não recebe o acolhimento necessário.

Destaca-se, nesse sentido, a importante obra de neuropediatras gaúchos, acostumados a atenderem crianças, procurados por famílias, cujos filhos apresentam dificuldades de aprendizagem. Rotta (2006) comenta o fato de Lapierre e Aucouturier, em 1974, terem mostrado que os problemas psicomotores, perceptivos, gnósicos, práxicos, psicoafetivos e socioafetivos compõem o quadro de dificuldades a serem vencidas, não só por crianças que apresentam dificuldades na escola, mas por todas as crianças que a frequentam. A autora acrescenta dados obtidos numa pesquisa publicada na França, em 1968, revisada cinco anos depois e que revela um número significativo de crianças com dificuldades escolares:" [...] o

fato de que um número significativo de crianças tenha apresentado dificuldades escolares mostrou que havia uma distância bastante considerável entre a possibilidade de a criança aprender e as técnicas de ensino utilizadas.” (ROTTA In ROTTA; OHLWEILLER; RIESGO, 2006, p. 115)

Nesta mesma obra, Ohlweiler comenta: “[...] O aprendizado é um processo complexo, dinâmico, que resulta em modificações estruturais e funcionais permanentes do SNC. As modificações ocorrem *a partir de um ato motor e perceptivo*, que, elaborado no córtex cerebral, dá origem à cognição”. (OHLWEILER In: ROTTA; OHLWEILLER; RIESGO, 2006, p. 129)

Os registros bibliográficos e as evidências, na prática, são muitos. Através dessa ótica, este estudo procura destacar a importância de se salientar, obrigatoriamente, a necessidade do conhecimento destas questões, por parte dos licenciandos em Pedagogia.

Outra questão relevante, motivo de encaminhamento para os serviços de orientação educacional ou atendimentos extraescolares especializados, é a dos alunos que não conseguem permanecer sentados, que não se concentram, não realizam as atividades, não escrevem, não copiam. Este tema será comentado, com maior detalhamento, por meio da abordagem do estudo da psicomotricidade.

6.2.2 Por dentro do corpo da psicomotricidade

Complementando as idéias que explicitam a compreensão da importância de otimizar o ensino e, nesse sentido, detalhar a contribuição do conhecimento da neurociência, no que diz respeito ao entendimento da função do corpo como essencial à maior competência para aprender, também, dentro da escola.

Através da obra de autores, como: Piaget, Le Boulch, Vayer, Ajuriaguerra, Aucounturier, Lapierre, Bergès, Winnicott, que, de diferentes formas, sustentam a importância do movimento, para a aprendizagem, alerta-se para o erro contínuo da escola, em manter, apesar de tantas descobertas científicas sobre o funcionamento psicofísico do ser humano, um modelo de pedagogia, em que o aluno deve entrar em sala de aula, ficar quieto, numa só posição, durante todo o período escolar e silencioso. Trata-se, neste caso, da aula em que se pressupõe que “o professor ensina e o aluno aprende”. Conforme Becker, acredita-se, ainda, na educação em

que tudo o que o aluno deve fazer é ficar quieto, prestar atenção e repetir o que o professor diz, tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, até aderir, em sua mente, o que "o professor deu". (BECKER, 2001, p.18)

Segundo Piaget (1973, p. 78), a função simbólica resulta de diferenciações, entre os significantes e os significados, até então indiferenciados em sua mente. A partir da diferenciação, a criança evoca objetos ou situações não percebidas, na atualidade, e isto constitui o início da significação.

Em um de seus trabalhos, Piaget (1973, p. 92) cita Goethe: "[...] no começo era ação" e complementa-o: "[...] e logo vinha a operação". No capítulo, "**As praxias² na criança**", Piaget faz uso das palavras de Goethe, para explicar que a representação do gesto, através do desenho, da imagem ou da linguagem, refere-se às ações e às operações, internamente realizadas. (PIAGET, 1973, p. 92)

Dando continuidade a essa questão, são resgatadas, anotações feitas num grupo de estudos, criado e organizado pela psicopedagoga Dalva Rigon Leonhardt, intitulado: ' O Laboratório de Bricolagem e algumas relações com a compreensão do processo de aprendizagem': "[...] as interiorizações realizadas pela criança através de suas explorações, supõem uma reconstrução no plano do pensamento, que é preciosamente elaborado". Ela completa a idéia, dizendo que, "[...] para uma criança, uma coisa é coordenar os deslocamentos que lhe permitem orientar-se em sua casa ou na escola, e, outra, é poder representá-los graficamente." Dessa forma, Leonhardt, explica os dois aspectos distintos de representação. Certamente, a psicopedagoga baseou-se também no que diz Piaget:

[...] as relações espaciais simplesmente dadas pela aparência entre os objetos exteriores, não se reduzem de nenhuma maneira a puros sistemas de percepções ou de representação em imagem, mas comportam construções operatórias muito mais complexas do que parecem. (PIAGET, 1973, p. 81)

A prática de brincar, de sentir o espaço e de aprender com ele está totalmente conectada no pensamento dos alunos. Parece que isso não está claro,

² Praxia é a capacidade que o indivíduo tem de realizar um ato mais ou menos complexo, anteriormente aprendido, de forma voluntária, ou seja, sob ordem. (ROTTA In: ROTTA; OHLWEILLER; RIESGO, 2006, p. 207)

para muitos professores, e, desse modo, esta pesquisa pretende esclarecer a necessidade de formação, que os prepare para esse cuidado.

De acordo com Le Boulch (1988), o objetivo central de *trabalhar a educação pelo movimento* - proposta descrita em várias de suas obras - é contribuir com o desenvolvimento da criança, na evolução de sua personalidade e de seu sucesso escolar, que dependem de seu desenvolvimento psicomotor.

Quando o autor se refere à **imagem do corpo**, lembra que esta não é uma função, e, sim, um conceito útil, no plano teórico, servindo de guia para compreender melhor o desenvolvimento psicomotor humano, através das diversas etapas. (LE BOULCH, 1988, p. 16).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o objetivo central de trabalhar a educação pelo movimento, proposta descrita em várias de suas obras, é contribuir com o desenvolvimento da criança, na evolução de sua personalidade e seu sucesso escolar, que dependem de seu desenvolvimento psicomotor.

A imagem visual de seu corpo tornar-se-á então a principal referência a partir da qual irão situar-se os detalhes fornecidos pelas sensações táteis e cinestésicas. A estruturação do esquema corporal corresponde precisamente à estreita relação dos dados sensoriais, resultando na fusão da imagem visual e da imagem cinestésica do corpo. (LE BOULCH, 1988, p.16)

É preciso aprofundar as complexas questões que, tão minuciosamente, foram e são pesquisadas, a fim de melhor compreender o desenvolvimento das funções do corpo, seus movimentos e a importância, no desempenho da aprendizagem. Assim, deve-se ressaltar o quanto estas relações influenciam, na construção da autoestima de uma criança, com o objetivo de repensar algumas práticas escolares, ou, mesmo, a falta delas.

6.2.3 Por dentro do corpo da psicanálise

Visitando a história do surgimento da psicomotricidade, como área do conhecimento, desvinculando-se de uma visão inicial de corpo a ser “consertado”,

ou seja, distanciando-se do discurso médico-neurológico, como aparecia até o século XIX, encontram-se dados que podem reafirmar a sugestão que este trabalho enfatiza. Neste sentido, ao perceber, através da história, que a psicomotricidade ganhou importância e significados, pode-se identificar a necessidade de que este conhecimento seja colocado em maior destaque, nos Cursos de Pedagogia.

Dupré, em 1909, estabeleceu a diferença entre cognição e psicomotricidade admitindo a possibilidade de alguém poder ser “torpe”, sem ser idiota. Em 1925, Wallon acrescentou a idéia de corpo como construtor do psiquismo, isto é, o movimento relacionado ao afeto, às emoções, ao ambiente e aos hábitos da criança. Em 1970, Bergès e Diatkine, Jolivet, Launay, Lebovici definiram psicomotricidade como “uma motricidade em relação”. Essa perspectiva ocupa-se do corpo como uma “globalidade”. (LEVIN, 2001)

Dessa forma, a psicomotricidade passou a dar, ao corpo, maior importância, no que diz respeito à afetividade, ao emocional. A partir de então, a Psicologia Genética, centrada em Piaget, trouxe a idéia do corpo como instrumento da construção da inteligência humana.

A psicomotricidade ganhou, então, contribuições da psicanálise, através de autores como Freud, M. Klein, Winnicott, W. Reich, P. Schilder, Lacan, Mannoni,... A clínica psicomotora passou a ser centrada no corpo de um sujeito desejante, e não mais uma terapia fundamentada em objetivos e técnicas. Trata-se de uma visão relacional, que leva em consideração os aspectos expressivos e vinculares. Nesse processo, ocorreu uma virada nas perspectivas clínico-teóricas, do campo psicomotor.

Para elucidar tais contribuições, conectando-as ao objetivo deste estudo, que é a qualificação de Cursos de Pedagogia, os comentários a seguir, trazem algumas idéias de autores, da área da Psicanálise, que nos proporcionam importantes reflexões.

Nesse sentido, é fundamental pensar nos atores que estão envolvidos na cena do ensinar e do aprender, isto é, alunos, pais e professores. Para tanto, apresenta-se, a seguir, algumas reflexões desses atores, através da psicanálise:

Conforme Folberg, (2006, p. 12), ao comentar a imagem da família, da mãe e do pai:

[...] as mudanças histórico-sociais transformaram efetivamente a imagem da família: a mulher passou a ocupar espaços que antes eram exclusivamente do domínio masculino, assumiu uma imagem mais ativa...[...] Subitamente, (mas nem tão subitamente) a mãe passou a ser um modelo mais valorizado pelo filho do que o pai tradicional. (FOLBERG, 2006, p. 12)

Por meio das afirmações da pesquisadora, discute-se as características de nossa sociedade atual e da falta de possibilidades de essa família desenvolver papéis, que outrora, cumpria. Dificilmente, os pais, com a vida sobrecarregada pelo trabalho, conseguem acompanhar as brincadeiras de seus filhos...sentar-se com eles, para "fazer-de-conta"...vestir e desvestir bonecas, fazer e servir comidinhas, montar carrinhos de lomba, subir e descer rampas, se equilibrar nos cordões de calçadas, pular amarelinha, tomar banho de mangueira... Cada vez mais, torna-se visível o papel da escola, em proporcionar essas ações, sempre mais raras no âmbito familiar e, indiscutivelmente, apoiadas como âncoras da aprendizagem. Milner (1952, apud WINNICOTT, 1975) relacionava o brincar das crianças à concentração dos adultos. Este brincar, que Winnicott nos fala como sendo o "[...] interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais" (WINNICOTT, 1975, p. 71) pode e deve ser o "recurso material" principal, no processo de ensino-aprendizagem. O autor deixa clara, também, a importância do adulto que assiste a brincadeira da criança. Ao se referir às crianças que não brincam e que por ele foram atendidas clinicamente, dizia que o primeiro passo era atender este sintoma. E completa:

[...] O estágio seguinte é ficar sozinho na presença de alguém. A criança está brincando agora com base na suposição de que a pessoa a quem ama e que, é digna de confiança, e lhe dá segurança, está disponível quando é lembrada, após ter sido esquecida. Essa pessoa é sentida como se refletisse de volta o que aconteceu no brincar. (WINNICOTT, 1975, p. 71)

Não estamos dizendo que o professor deva ser o desencadeador da brincadeira de crianças que não conseguem brincar, nem mesmo de que eles estejam à disposição dos alunos para, somente, acompanharem o brincar, mas, sim,

em quão importante será o professor ter uma *base de formação* que lhe permita perceber a necessidade de encaminhar, para atendimento especializado, uma criança que não brinca, ou, mesmo, de saber o quanto será importante valorizar "o brincar" que lhe for apresentado.

A partir destes breves comentários, a respeito da contribuição de Winnicott para o caráter saudável da prática de brincar do sujeito, reforçam-se as intenções de destacar a importância que professores e formadores de professores dão ao **uso do corpo**, como **facilitador nas situações de ensino-aprendizagem**. Nas palavras de outro autor: "É preciso, finalmente, reconhecer e sobretudo integrar que não é a palavra, a primeira, mas a ação." (VAYER, 1986, p.16).

Estes são alguns dos comentários destacados como pertinentes à discussão do que diz a Resolução, no que tange à necessidade de o licenciado em Pedagogia trabalhar com um repertório de informações e habilidades, composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, e que, neste estudo, enfatiza a idéia de um corpo que vai à escola e que se movimenta.

6.3 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO E DAS DIMENSÕES PSICOFISIOLÓGICAS

Dando continuidade à análise da Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006, a partir daqui, volta-se o olhar para as idéias descritas no artigo 5º, relacionando-as às dimensões psico-fisiológicas.

De acordo com a Resolução, o estudante de Pedagogia deverá compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, contribuindo para seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, entre outros. A Resolução também destaca a importância de este estudante reconhecer e respeitar manifestações e necessidades físicas, nas suas relações com os alunos, ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar, dominando tecnologias de informação e comunicação, adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. Além disso, o documento traz a idéia do respeito às diferenças. Nos comentários a seguir, procura-se relacionar esse respeito às diferenças às necessidades especiais,

bem como à necessidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Para referendar tais posições da Resolução, o estudo discute os itens, um a um, de forma específica, e, ao mesmo tempo, tenta dar uma idéia geral da importância de se entender a idéia do **uso do corpo**, nas diversas propostas pedagógicas mencionadas pela nova legislação.

Primeiramente, em se tratando de que o novo Curso de Pedagogia, licenciará os alunos para atuarem no Ensino de Educação Básica, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade, maior ênfase deve ser dada para o assunto que esse estudo destaca. Assim, o conhecimento das questões que dizem respeito à psicomotricidade precisa ser aprofundado.

Para relevar a importância desse tema, vale referir, mais uma vez, a dissertação de Ferronato, da PUC de Campinas, São Paulo, que realizou uma proposta de atuação da Disciplina Psicomotricidade, como parte do Currículo da Formação de Professores do Curso de Pedagogia, quando o currículo desenvolvia a habilitação Educação Infantil. A autora descreve, com detalhes, a importância desses elementos na formação de professores, destacando os elementos básicos da motricidade, os fundamentos teóricos para o desenvolvimento humano, as necessidades físicas de crianças com esta idade, bem como a importância dessa estimulação, nesta etapa da vida, para toda a aprendizagem posterior.

Retoma-se, aqui os dizeres da Resolução, ao enfatizar a necessidade de que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a contribuir, para o desenvolvimento de seus alunos, nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.

Ao escrever sobre o corpo e a presença no mundo, Vayer (1996) ressalta a importância das contribuições de Wallon, Piaget e Gesell, a respeito da constituição indissociável entre psiquismo e motricidade, isto é, afirma que, a criança, utiliza seu corpo para aprender elementos do mundo que a cerca, desenvolvendo sua inteligência.

Quanto ao trecho da Resolução, que diz: "ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano", vale o que afirmam as professoras de Educação Física, Valentini e Toigo (2005). Conforme essas autoras, pressupõe-se que o aluno em idade escolar tenha a oportunidade de

praticar e desenvolver as habilidades motoras fundamentais, consideradas elementares, numa perspectiva de vida ativa e saudável, bem como sua influência no contexto de ensino, na motivação, no desenvolvimento neurológico e nas condições sociais e culturais. As autoras referem estudos de Gabbard, Hayhood, Getchell e Newell, ao descreverem suas opiniões. (VALENTINI; TOIGO, 2005, p. 17)

O engajamento e a permanência nas atividades físicas vivenciadas são fatores que **facilitam a aprendizagem** de habilidades e estratégias de jogo mais complexas, como a formulação de esquemas táticos e expectativa de desempenho dos adversários. (VALENTINI; TOIGO, 2005, p. 21) Por meio dessas questões, vale lembrar a conexão existente com as idéias descritas na análise das 'reformas curriculares' e os comentários feitos pelos autores, em torno do tema: 'currículo e poder'. Resumindo, as autoras chamam a atenção para a idéia da necessidade de que a Educação Física evolua, como área de conhecimento, e tenha sua importância reconhecida, bem como seja abordada por meio de novas metodologias que incluem a concepção do ensino pelo jogo. (VALENTINI; TOIGO, 2005, p. 31). Esses comentários relacionam-se, diretamente, à idéia central deste estudo, que é a do **uso do corpo como facilitador de aprendizagens**. Mais adiante, este estudo vai explorar, com maior riqueza, o ensino da Educação Física.

O item **VII** do artigo 5º propõe que os alunos do Curso de Pedagogia possam: “[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”.

Para melhor explicitar as noções de aprendizagens significativas, recorro aos pressupostos de Winnicott, autor que deu grande importância ao "brincar". Conforme Winnicott (2000, p. 399), o ambiente suficientemente bom, relacionado aos cuidados da mãe, possibilita ao bebê alcançar, a cada etapa, as satisfações, ansiedades e conflitos inatos e pertinentes.

Um currículo que prestigie o desenvolvimento de aprendizagens significativas não pode deixar de apresentar, para seus alunos, futuros professores, o valor da satisfação. Esta relação é uma igualdade: satisfação é igual à aprendizagem significativa. É neste contexto que, ao observar os alunos em sala de aula, procurou-se identificar sinais de satisfação, bem como, de seus interesses, fatores indissociáveis.

Ao longo das diversas oportunidades de aprofundamento, com base na teoria desse autor, principalmente nos grupos de estudo organizados por Leonhardt, foi possível entender a estreita relação entre o cuidado de um professor, que oferece oportunidades de movimentação espontânea, fator intrinsecamente ligado aos interesses e satisfações dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem, bem como explorações de espaço e de materiais, e a *preocupação maternal primária*, conceito fundamental desenvolvido por Winnicott, como elemento que

[...] fornece um contexto para que a constituição da criança comece a se manifestar, para que as tendências ao desenvolvimento comecem a desdobrar-se, e para que o bebê comece a experimentar movimentos espontâneos e se torne dono das sensações correspondentes a essa etapa inicial da vida. (WINNICOTT, 2000, p. 403)

Para refletir um pouco mais a habilidade de tornar as aprendizagens significativas, ato esperado dos alunos que serão professores é importante ressaltar a idéia de proporcionar aos alunos, experiências em que possam interagir com sistemas simbólicos. Nesta ação, espera-se que os alunos sejam estimulados a agir, movimentar-se, e não a apenas ficarem sentados, copiando...

Dorneles (1988), ao pesquisar a respeito dos sistemas de escrita e número, constata que os resultados observados não se afastam do que a Teoria Global da Epistemologia Genética revela. Na conclusão de seu trabalho, ela observa que as crianças, ou seja, os alunos, num primeiro momento, permanecem ligados a configurações perceptivas e, à medida que **interagem com o sistema simbólico**, vão se libertando dessa necessidade e consolidando suas possibilidades operatórias. (DORNELES, 1998, p. 95-96).

A autora leva a pensar nas formas de práticas exploratórias, oferecidas pelos professores, aos alunos, em sala de aula. Quanto de material simbólico é oferecido, para que as crianças realmente interajam? Novamente, deve-se refletir sobre a prática do professor e no quanto a Escola Superior o prepara para que ele faça, de sua sala de aula, um laboratório de experiências significativas.

Voltando a comentar a resolução, no item X, o artigo 5º resalta a idéia de o licenciado em Pedagogia dever demonstrar consciência da diversidade, respeitando

as diferenças. Como já foi dito, neste estudo, deve-se destacar, neste sentido, o respeito às necessidades especiais. Para tanto, o próximo subcapítulo desenvolverá este tema.

6.3.1 Por dentro do corpo da resolução e das necessidades especiais

Em função das tantas necessidades especiais, atendidas e entendidas pela escola atual, nesta parte da análise da Resolução, o estudo ressalta dois recortes específicos: as crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e os alunos que apresentam dispraxias.

É importante esclarecer que estas duas questões devem ser entendidas como necessidades especiais pouco compreendidas no ambiente escolar. Por este motivo, serão brevemente discutidas nos subcapítulos a seguir:

6.3.1.1 As crianças com TDAH

Deve-se entender como necessidade especial, neste trabalho, o grande número de crianças que apresentam um dos transtornos neuropsiquiátricos mais comuns, na infância e adolescência: o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), abordado por Costa, Dorneles e Rohde (In: ROTTA; OHLWEILLER; RIESGO, 2006, p. 366). Os autores apontam controvérsias, na literatura, quanto à relação entre o déficit de atenção, acompanhado, ou não, de hiperatividade, e as dificuldades de aprendizagem, sejam de causa/efeito ou de comorbidade.

O número de crianças que a escola "identifica" como portadoras de tal déficit é cada vez maior. Já em 1975, um número assustador de criança com dificuldades para o aprendizado levou Rotta (1975) a um estudo, cujos resultados já apontavam indícios destas dificuldades. Os estudos atuais, nacionais e internacionais situam a prevalência do TDAH em crianças na idade escolar, entre 3 e 6%. (ROHDE et al, 1999 In: ROTTA, N., OHLWEILER, L., RIESGO, 2006, p. 365) Por esse motivo, deve-se atentar para o significado destas dificuldades de atenção e estruturar o ensino, levando-se em consideração as mudanças culturais e as tecnologias,

sempre mais atraentes, que estão ao dispor da sociedade atual, interferindo no interesse dispensado pelos alunos aos conteúdos e às técnicas de ensino. Fica clara, então, a relevância de refletir a respeito da formação de professores que precisam saber lidar com tais problemas. Lembro, contudo, que uma das indicações, para se lidar com o aluno com déficit de atenção é o uso do material concreto, ou seja, que conta com a ação do aluno sobre tais materiais, empregando-se o uso do corpo, e, não só, do pensamento abstrato.

Pessoalmente, no trabalho desenvolvido como psicopedagoga clínica, tem sido possível acompanhar o processo de desenvolvimento de crianças, que receberam o diagnóstico de déficit de atenção, com ou sem hiperatividade. A via de acesso para o crescimento desses sujeitos têm sido, com grande ênfase, a do trabalho por meio do movimento, da ação, **do uso do corpo**. As propostas de movimentação e exercício de concentração, para que efetivem ganhos, através de movimentos interiorizados, refeitos quando necessário (acertar uma bola na cesta de basquete, por exemplo), proporcionam momentos de extrema ajuda, quando utilizados para uma reflexão junto a esses sujeitos, no sentido de compará-los aos sucessos e insucessos, na sala de aula. Isto é, momentos de concentração significam maiores ganhos e, quando não há esta ação, a possibilidade de erro e frustração é equivalente. Não se pode deixar de levar em consideração a questão do prazer que estes sujeitos obtêm, ao perceberem seu corpo se ajustando a uma situação, que, tantas vezes, pela impulsividade e falta de concentração, resultam na cristalização do "estigma" de "desajeitado". Muitas vezes, essas crianças receberam o adjetivo "trapalhão", em função de terem produzido repetidos momentos de insucesso, ao errar, por exemplo, um chute ao gol ou passes num jogo.

Ao falar em síndrome hiperkinética, Ajuriaguerra (s.d., p. 240-241) cita estudos de Strauss e Lehtinen, que descrevem uma síndrome que revela desorganização, de todas as esferas cognitivas, perceptivo-motoras e afetivas. A hiperatividade, a instabilidade e a impulsividade, contudo, são os fatores que mais aparecem. Estes estudos vão ao encontro do que, muito frequentemente, se ouve de professores: o aluno que não consegue permanecer sentado, não se concentra, não realiza as atividades, não escreve, não copia.

Assim, evidencia-se a importância de que esses itens da Resolução sejam refletidos, na Universidade, enfatizando o ensino dos conhecimentos, referidos pela pesquisa em questão.

O item **XI** aborda a da importância de os alunos, egressos do Curso de Pedagogia, saberem desenvolver trabalho em equipe, "estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento".

Percebe-se que essa temática é interminável: são infinitas as possibilidades de abordagem, das explorações possíveis, de vivências oportunas ao aprender...ao ensino interdisciplinar. Então, cita-se uma obra, de grande valor: **Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais**, de Lapierre e Aucouturier, livro escrito em 1973. Esse livro faz parte de uma coleção, intitulada "*education vécue*", ou seja, "*educação vivenciada*", editada na França. A obra aponta o favorecimento do desenvolvimento da personalidade e da inteligência, através da organização do eu e do mundo, a partir de certo número de noções fundamentais e de sugestões de como podem ser desenvolvidas, por eles apresentadas. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1973)

Com toda a certeza, os professores que se encorajarem a mudar a estrutura e o local de suas aulas, isto é, que se permitirem desenvolver atividades explorando, de forma mais ampla, os lugares, os objetos, a natureza, os ritmos, os sons, as criações das crianças, vai obter o seguinte resultado: as crianças aprenderão!

6.3.1.2 Os alunos dispráxicos

Para justificar a atenção dada a este tópico, vale dizer que muitas das dificuldades encontradas, pelos professores, dizem respeito a crianças que apresentam dificuldades, em seu desenvolvimento psicomotor. Como tem sido salientado, o motivo principal, para a construção do tema deste estudo foi, sem dúvida, o reconhecimento de que, também nesse aspecto, há uma falha na formação de professores. Assim, percebe-se que essas dificuldades, encontradas em todas as salas de aula, não têm sido, na maioria das vezes, identificadas como uma necessidade que merece atenção especial.

Vale analisar, então, em primeiro lugar, o significado de dispraxia. "[...] apraxia consiste em um transtorno da atividade gestual aparecido em um sujeito cujos aparatos de execução da ação estão intactos (ausência de transtornos paralíticos, atáxicos, coreoatetósicos) e que possui conhecimento pleno do ato a cumprir. (BORDAS, 1976, p. 161)".

Por esses motivos, salienta-se que, muitas vezes, o corpo, do aluno que está na escola, é absorvido por toda a comunidade escolar. Ressalta-se aqui, especificamente, algo preocupante e que, ao longo da experiência clínica, lidando com as dificuldades de aprendizagem, vem se sobressaindo: **as crianças dispráxicas e o estigma criado em torno destas**. Nesse sentido, conforme Amaral (1992, p.9), "[...] o preconceito nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento."

A partir de então, apresenta-se uma reflexão sobre essa questão, que traz grande inquietude e parece pouco comentada, na literatura especializada, sendo despercebida nas instâncias, que realizam formação docente, ou seja, na Universidade. Pretende-se estabelecer conexões entre alguns textos, que discursam sobre a **diferença, estigma e preconceito**, e as observações feitas, ao longo da experiência como educadora. A idéia trazida pela Resolução é a de "respeito às diferenças". Por isso, descreve-se, minuciosamente, a questão do "estigma", despertado por corpos com alguma diferença, tema central deste capítulo.

Assim, ao longo desse percurso, vem-se observando e acompanhando crianças que com hipotonia³ e que, muitas vezes, também apresentam dispraxias. Como consequência, são percebidas as manifestações de sofrimento, delas e de suas famílias, bem como a falta de esclarecimento, dos sujeitos que com elas lidam, no ambiente escolar.

Este assunto provoca, grande inquietude. Mobiliza, no sentido de buscar formas de minimizar o sofrimento destas crianças e maneiras de informar e, quem sabe, apontar a necessidade da introdução, no currículo do Curso de Pedagogia, de conteúdos que favoreçam o cumprimento deste papel, pelos futuros professores. É o início de uma empreitada, para explicitar a importância da busca de meios, que possam "formar" professores com condições de proporcionar, a cada aluno, experiências que valorizem o saber destes sujeitos, que, tantas vezes, são desacreditados.

Em função do que foi descrito nesse subcapítulo, faz-se necessário, então, refletir a respeito do estigma sofrido por estas crianças. Para tanto, seguem-se algumas impressões sobre este tema.

³ Diminuição do tônus muscular. É um sintoma frequentemente observado em crianças pequenas, de origem neurológica (problema localizado no sistema nervoso central ou periférico) ou não. Nesse grupo, se encontram crianças desnutridas, ou que têm falta de estímulo psicomotor.

6.3.1.2.1 A questão do estigma

Entre os muitos textos discutidos, nos seminários, realizados na disciplina "Narrativas e Diferença", destacam-se, para reflexão, especialmente, dois: "Representações de Corpo na Literatura Infanto-Juvenil"⁴, de Sefton e Martins (2003), e "A Diferença Corporal na Literatura: Um Convite a Segundas Leituras" (AMARAL, 2001).

De ambos os textos, é possível perceber, com profundidade, ainda que através de uma análise literária, o fato de que pessoas são estigmatizadas, mal acolhidas e excluídas, por apresentarem corpos que não respondem aos padrões estéticos ou padrões "normais"! Nesse sentido, são inúmeras as passagens, vivenciadas por pessoas com "diferenças em seus corpos", marcadas por apelidos pejorativos e situações embaraçosas.

É nesse sentido que, a seguir, são abordadas as dificuldades motoras, a imagem de um corpo hipotônico ou dispráxico, aspectos que, muitas vezes, causam descrédito e preconceito.

6.3.1.2.2 Descrevendo impressões sobre as crianças com dificuldades motoras

Estas descrições, que farei a seguir, parecem expressar claramente as minhas intenções de atenção ao currículo do Curso de Pedagogia e à necessidade de que, nele, sejam entendidos os itens que esta análise propõe. São observações feitas, ao longo de minha profissão, cenas de meu cotidiano como educadora, que têm contribuído para minha indignação e, ao mesmo tempo, apontado um caminho: o de descortinar, a falha que percebo, no que diz respeito à formação de professores.

Dos quase 30 anos, como educadora, sobressaem-se muitas falas, no ambiente escolar, referências aos alunos que, provavelmente, apresentam algum tipo de transtorno, em que o corpo se movimenta com dificuldades. Algumas destas falas estão apresentadas a seguir:

⁴ Trabalho orientado pela professora Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira, pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade.

- Não gosta de jogar futebol, volei ou basquete...;
- Não gosta de brincar, nos aparelhos do pátio ou da praça (trepa-trepa, escorregador...) ou de pega-pega;
- Tropeça, seguidamente, e se machuca; tem sempre hematomas pelo corpo;
- Prefere ficar na biblioteca, ao invés de brincar com os colegas, no horário do recreio;
- É sempre o último a terminar de copiar do quadro;
- Muitas vezes, deixa seus materiais caírem no chão e não percebe;
- Debaixo da mesa, no local em que ele(a) senta prá comer, "dá para criar um pinto"⁵
- Vira a bebida, ao servir-se, no copo ou ao transportá-lo;
- É atrapalhado, ou "panaca", "songamonga", "lerdo", "mongolão", "faísca-atrasada".

Parece exagerada essa lista de características..., mas é assim que, muitas vezes, as crianças são reconhecidas e encaminhadas, para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), ou para atendimento psicopedagógico clínico, o que já demonstra um certo grau de preocupação com o estado geral da criança. Mais grave é quando ela recebe castigos pelas ações que não consegue verdadeiramente executar.

É verídico reconhecer que, algumas vezes, em escola privada ou pública, há professores sensíveis e esclarecidos, que conduzem esses alunos com respeito e competência, reconhecendo as dificuldades que os mesmos enfrentam, tratando de sublinhar as potencialidades e predicados destes alunos.

Numa ocasião, uma mãe falava-me de seu filho hipotônico, um menino especialmente curioso e excelente leitor. Revelava seu repúdio à atitude, do professor de Educação Física, que, ao ouvir o menino relutar em participar do jogo de futebol, proposto numa das aulas, respondeu:

- "Então vai brincar com a meninas!"

Quando procurei a escola e conversei com a professora desse aluno, chamou atenção o fato de que ela mostrou grande surpresa, com o resultado final

⁵ Termo usual da linguagem popular, utilizado para descrever quem deixa cair comida no chão, durante uma refeição, dando a entender que um pinto se criaria com tantos alimentos.

conquistado pelo aluno, mesmo após uma explanação a respeito de todas as dificuldades (hipotonia generalizada) e de considerarmos, junto à orientadora educacional, a grande capacidade de abstração, na resolução de problemas matemáticos, da fluência e boa entonação, que imprimia a suas leituras, bem como da confirmação, em conselho de classe, de que o menino havia obtido um bom conceito. Eu, então, procurei esclarecer a professora sobre a dificuldade em conseguir copiar tudo do quadro, em função da falta de habilidade, causada pela laxidez muscular e exagerada extensibilidade da mão e dos dedos – hipotonia distal⁶.

Destaquei, também, a necessidade de se continuar investindo em estímulos que lhe trariam melhora, quanto à destreza do movimento, a partir do ombro, do braço, antebraço e, por fim, da conquista de um movimento somente dos dedos, sem causar-lhe a tensão do braço, como um todo. Expliquei-lhe que este é o motivo pelo qual as crianças, com estas dificuldades, demoram mais tempo para copiar, pois ficam cansadas, devido às sincinesias,⁷ que o movimento da escrita lhes impõe. Mesmo depois das explicações, a professora me perguntou: - Mas por quanto tempo devo tolerar que se atrase ao copiar??? Ou seja, o desconhecimento dessas importantes questões merece maior reflexão e estudo.

De alguma forma, são apontadas, pela Resolução, como aspectos importantes de serem desenvolvidos nos Cursos de Pedagogia, porém de forma muito vaga. Por esse motivo, reitera-se, através da experiência como educadora, psicopedagoga, que trabalha com ênfase na área psicomotora, a busca em estabelecer formas de inter-relacionar a aprendizagem escolar, com vivências práticas de movimentação do corpo e exploração do espaço vivido; em destacar a importância de que professores e formadores de professores, percebam o quanto é facilitador o *uso do corpo*, nas situações de ensino-aprendizagem; bem como a decisão de analisar currículos da formação desses professores, investigando se atendem às necessidades, para que, na prática com os alunos, possam oferecer a vivência, de movimentos e explorações, que sirvam como fonte de aprendizagem e de organização do sujeito, em sua inserção no mundo.

⁶ Refere-se, no caso, ao movimento dos dedos, que é mais difícil para as crianças que apresentam um tipo de hipotonia mais acentuado, nas extremidades do corpo = hipotonia distal.

⁷ Termo utilizado para conceituar os movimentos paralelos a uma exigência praxica que acaba por sobrecarregar a musculatura, pois são esforços dispensáveis para realizar o movimento em questão. (BERNSTEIN, 1967)

A reflexão sobre a criança dispráxica e todo o tratamento que lhe é dispensado, por falta de informação, são os motivos que mobilizam a realizar essa abordagem mais pontual, em torno do assunto. Nesse sentido, procura-se avançar, na busca de maior fundamentação bibliográfica, bem como na pesquisa de campo - no ambiente escolar - com o objetivo de favorecer a formação de professores, que atuam no Ensino básico e que lidam com esses alunos no seu dia-a-dia.

Bergés, em seu estilo particular de dialogar com os leitores, questiona:

Qual é o corpo envolvido na escrita? O corpo envolvido na escrita é o corpo do alicerce, da postura, da posição dos ombros, do pescoço, da cabeça, é o corpo escritor... (BERGÉS, 2008, p.170)

Também é objetivo minimizar o sofrimento dos que são exigidos, com base em um desempenho corporal não condizente com sua estrutura muscular ou de movimentações corporais menos harmoniosas - desde as questões de escrita ao "gol" no futebol. Incluir significa admitir que diferenças existem, sem pretender que todos sejam normatizados, iguais, e, sim, contribuir para que sejam colocados no lugar de sujeitos, que produzem realidades diferenciadas e únicas, como é o próprio corpo: uma impressão corporal inédita, exclusiva de cada ser.

6.4 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006 DAS DIFERENTES LINGUAGENS E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com o artigo 6º da Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006, a estrutura do Curso de Pedagogia deverá constituir-se através da utilização de conhecimento multidimensional e da utilização de códigos de diferentes linguagens, nas várias áreas de ensino, incluindo a Educação Física.

Nesse sentido, é preciso entender algumas especificidades do currículo de forma mais ampla, isto é, implementar a prática de valorizar o **movimento do corpo e as explorações do espaço**, bem como a aprendizagem de determinadas habilidades corporais fundamentais ao longo da escolaridade no Ensino Básico. Nesse sentido, saliento a seguinte afirmação de Vayer (1986, p. 20): Durante a

segunda e terceira infância, mesmo que a dependência não pareça mais tão estreita entre o desenvolvimento motor, afetivo e intelectual, a unidade funcional é sempre uma realidade.

Essas palavras justificam a preocupação e a determinação, em formar professores que reconheçam a importância de **planejar** ações que contemplem as explorações relacionadas ao corpo, como necessárias ao processo de aprender.

Retomando o artigo 6º, item letra "i", da resolução, que ressalta a Educação Física, pode-se descrever o que vem sendo aprendido sobre "diferentes linguagens", articulando com o objeto de pesquisa. Evidencia-se, a necessidade que de se considerar o ensino, no Curso de Pedagogia, da importância do movimento e do uso do corpo para a aprendizagem. Seguem-se então, algumas reflexões a cerca do que trata a Educação Física e o ensino interdisciplinar. Assim, discutir-se, brevemente, a interface entre a questão do uso do corpo, como facilitador nas situações de ensino-aprendizagem, na formação de professores do Curso de Pedagogia e a formação do Curso de Licenciatura em Educação Física, bem como as ações que esse grupo de professores tem realizado, com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico, nos vários espaços de ensino em que atuam.

Durante a intensa relação que se estabeleceu, na interação com professores e colegas de mestrado e doutorado em Educação Física, na ESEF, ao cursar a disciplina Cultura Docente e Formação de Professores, ministrada pelo Prof. Dr. Vicente Molina Neto, no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), foi possível absorver o quanto esse grupo de professores deseja colocar-se como *verdadeiramente "educador"*, nos espaços de ensino em que atuam. É exatamente a partir dessa constatação que descrevo minhas reflexões.

Os professores de Educação Física, pelo menos o grupo de professores preocupados em qualificar o exercício desta classe de trabalhadores da Educação, sentem-se compromissados em desenvolver, junto aos alunos, nas escolas, um trabalho influente na comunidade escolar. Podemos dizer que, a partir de 1960, ocorreram mudanças no ensino da Educação Física, de tal forma que esse ensino deixou de ter um valor apenas relacionado aos esportes e começou a preocupar-se com aspectos de uma cultura corporal mais abrangente.

Em relação às mudanças ocorridas, no Ensino da Educação Física e da introdução da Psicomotricidade, encontrei:

Na área pedagógica, uma das primeiras referências a ganhar destaque entre os profissionais foi a psicomotricidade, por buscar uma suposta legitimação da disciplina na escola. Os fundamentos da psicomotricidade foram defendidos em contraposição às perspectivas teórico-metodológicas direcionadas à automatização e ao rendimento motor, expressos no modelo didático da desportivização da Educação Física. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2006)

A Educação psicomotora surgiu com a finalidade de valorizar a formação integral da criança. Tal perspectiva, centrada na educação "pelo movimento", fez com que o papel da Educação Física ficasse subordinado a outras disciplinas escolares, ou seja, *o movimento era apenas um meio para ensinar matemática, português, dentre outras disciplinas*, contribuindo assim, para a negação de conteúdos até então tidos como próprios da disciplina. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Com relação às afirmações feitas nesse documento da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, a respeito da psicomotricidade, vale salientar uma idéia apresentada pelo Professor Dr. Alex Branco Fraga, num encontro informal. Ele fez pensar em como seria interessante pesquisar *o motivo do desaparecimento* das idéias, que foram fortemente trazidas ao Brasil, na década de 1970, quando autores que destinavam grande atenção à psicomotricidade eram convidados para realizar palestras e formações para professores. Ao ler a frase "[...] o papel da Educação Física ficasse subordinado a outras disciplinas escolares [...]", destacada do trecho acima citado, pode-se questionar: por que motivo as questões relacionadas à educação motora, à importância da psicomotricidade, que foram acrescentadas aos currículos e à formação de professores, na década de 1970 e meados de 1980, desapareceram? As idéias que contaminaram os educadores dessa época, pelo **movimento da Educação com base na Psicomotricidade**, foram banidas da nossa escola, por terem sido consideradas apenas um meio para ensinar outras matérias? Não teria sido uma forma de sustentação política para manutenção do poder, através da escolaridade, ou seja, para que a educação escolar contribuísse para a perpetuação da desigualdade social, funcionando como um selecionador dos alunos adaptados à cultura dominante?

A partir dessas considerações, faz-se necessário refletir em torno da questão: se os professores de Educação Física estão preocupados com a cultura geral de

seus alunos, por que as práticas dos professores, em geral, são tão distanciadas das práticas dos professores de Educação Física e vice-versa?

Observa-se, empiricamente, que os professores não interagem entre si. Essa percepção tem sido possível, tanto nas entrevistas com professores de escolas particulares e públicas, de crianças atendidas como "pacientes" da clínica psicopedagógica, quanto no trabalho como orientadora educacional de ensino privado e municipal em Porto Alegre, RS. Raramente as aulas são planejadas em conjunto. Então, o que se conhece como interdisciplinaridade não existe, na prática. Ou seja, os professores de Educação Física dão "suas" aulas, e os outros professores também dão "suas" aulas, e nenhum dos dois grupos sabe o que o outro realiza. Essa desconexão priva os alunos de uma aprendizagem integrada e de que seja empreendida, efetivamente, uma ação pedagógica. Mais uma vez, o fazer multifacetado se repete. Cada professor, identificado com sua prática, deixa aos alunos o dever de ter que realizar, sem apoio de seus mestres, o "*insight*" do que a escola pratica em seu fazer diário. Quantas vezes os alunos questionam o motivo de terem que aprender uma ou outra matéria! Isso ocorre porque eles não conseguem visualizar o entrelaçamento da Educação Física com a Matemática, com o espaço vivido, com as compras que desejam fazer, com os textos que lêem nos jornais e revistas, com os programas de computador que os fascinam e os jogos eletrônicos que lhes roubam das classes das salas de aulas!

A questão é considerar que, sem formação permanente, sem reflexão da teoria e da prática, não existe uma ação pedagógica integrada. Então, a educação passa a ser um conjunto dissociado de fazeres, determinados pelo olhar e pela prática individual de cada professor, identificado pelos seus interesses e conhecimentos específicos.

Nesse sentido, conforme Vitor da Fonseca (2008), a motricidade não é isolada de outras áreas do conhecimento.

Um dos textos significativos, para este estudo, é uma dissertação de mestrado em Educação Brasileira, defendida em 2000, na Universidade Federal de Goiás (UFG), que tem o seguinte título: **Quietinho, sentado, obedecendo à professora: a representação do corpo da criança na pré-escola**, defendido por Maria do Carmo Pinheiro. De acordo com o resumo desse trabalho:

[...] o estudo se propôs a compreender e a explicar como a criança pré-escolar internaliza uma representação de corpo, construída a partir do cotidiano da escola. A hipótese foi a de que a representação volta-se aos interesses de manutenção dos preceitos morais sustentadores da sociedade capitalista. O referencial de análise baseou-se nos estudos de Wallon e Vygotsky. (PINHEIRO, 2006)

Dessa forma, considera-se positivo que a Resolução CNE/CP nº. 1, 15 de maio de 2006, disponha neste artigo 6º, a idéia de que a disciplina de Educação Física seja considerada uma das linguagens utilizadas pelas crianças, alunos da Educação Básica. Cabe a este estudo, aprofundar o lugar desta disciplina e a função de interdisciplinaridade possível entre ela e o ensino das outras disciplinas no dia a dia da escola.

Alex Branco Fraga traz uma visão abrangente do ensino da Educação Física, salientando a necessidade de incorporação do trabalho corporal no Ensino Fundamental, no texto: Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. Nesse artigo, o autor procura situar o lugar da Educação Física no Ensino Fundamental, propriamente nos primeiros anos, a partir da discussão a respeito da ausência ou da presença do professor especializado nesse período escolar. Analisa os argumentos utilizados, em defesa da atuação desse profissional e, em contraponto, a desqualificação do trabalho unidocente, em nome de uma hierarquização fragmentada dos saberes e competências. Fala da importância de a Educação Física ser entendida como área do conhecimento, fato ressaltado pelo parecer 16/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a respeito do tema (BRASIL, 2001), para que esta não seja apenas considerada uma disciplina específica do currículo.

[...] Saliento, por fim, que o conhecimento produzido em educação física precisa ser incorporado ao currículo e efetivamente ofertado nos anos fundamentais da vida de qualquer criança, antes de discutir quem deve ou não ministrar as aulas nesse período escolar. (FRAGA, 2005, resumo)

Após apresentar, sucintamente, algumas idéias a respeito da formação de professores de Educação Física, e de relacioná-las com o objetivo maior desta

pesquisa, bem como destacar aspectos da Resolução de 2006, salienta-se a necessidade de que, no Curso de Pedagogia, esta prática seja ensinada aos alunos. Isto deve ser feito de tal forma que os saberes dos educadores possam interagir, independentemente de sua especificidade, proporcionando, aos alunos da Educação Básica, momentos de intensa conexão entre ação e conhecimentos teóricos, baseando-se em referenciais bibliográficos que sustentem a ação dessa prática reflexiva, contemplando o que, na Resolução de 2006, aparece de forma bastante vaga.

6.5 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006 E DA IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

“Nada mais sério do que uma criança brincando”

Carlos Drummond de Andrade

O artigo 6º, item “k” da Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006, contempla a importância do lúdico, no contexto profissional, em âmbitos escolares e não escolares, envolvendo o estudo acadêmico, a pesquisa e a prática educativa. Essas colocações vão ao encontro de uma grande preocupação que desenvolvida em todos estes anos, como educadora. Sempre tive um grande prazer ensinar (e ensinar brincando) e tenho percebido que muitas práticas educacionais podem transformar "super-homens" - crianças - em seres sem desejos, exatamente por muito pouco brincarem.

Winnicott, que tanto contribuiu para o melhor entendimento das crianças e de suas manifestações, fala a respeito do objeto transicional, que pode ser referido como o espaço mental intermediário entre imaginação e mundo simbólico. Grolnick, em seu livro, *O trabalho e o brinquedo*, cita:

A vida bem sucedida dá-se entre a realidade e a fantasia no mundo ilusório, Winnicott utilizou-se da palavra ilusão numa acepção diversa da que vinha sendo utilizada pela psicologia acadêmica tradicional, onde ela se referia a uma falsa percepção, baseada numa experiência interna, projetada sobre um núcleo da realidade. (GROLNICK , 1993, p. 43)

A palavra ilusão origina-se do latim "ludere" que significa "brincar".

Para Winnicott (1975), a capacidade de brincar seria equivalente a um potencial adaptativo. Brincar nos limites da própria imaginação, brincar com as pessoas, a qualquer momento, em todas as situações, no trabalho, na vida.

O brincar winnicottiano, um conceito operativo, é o brincar desenvolvimentista. Brincar durante a infância e através do ciclo da vida, ajuda a liberar as tensões, prepara-nos para o que é sério e, às vezes, fatal (e.g., jogos de guerra), ajuda-nos a definir e a redefinir os limites entre nós e os outros, auxilia-nos na obtenção de um censo de nossa própria identidade pessoal e corporal. O brincar oferece uma base de tentativas para seguirmos avante, e estimula a satisfação dos impulsos. (GROLNICK. 1993, p. 44)

Piaget, por meio de toda sua brilhante obra, enfatiza o sentido do brincar, quando prova que a criança, em sua exploração e trocas com o meio, e, conseqüentemente através dos estímulos recebidos, conquista avanços cognitivos que lhe permitem crescer. Mais especificamente, fala a respeito da função simbólica e a importância do "faz de conta" para o desenvolvimento de todas as funções mentais e desenvolvimento da aprendizagem.

Bachelard, no decorrer de sua obra, faz várias alusões ao sentido do brincar e dos significados das imaginações da infância. No livro intitulado **A poética do espaço**, trata com sabedoria dos espaços vividos, das explorações da casa, do porão ao sótão e o sentido de cabana:

[...] veremos como a imaginação trabalha nesse sentido quando o se encontrou o menor abrigo: veremos a imaginação construir 'paredes' com sombras impalpáveis, reconfortar-se com ilusões de proteção - ou inversamente, tremer atrás de grossos muros, duvidar das mais sólidas muralhas. Em suma, na mais interminável das dialéticas, o ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos. (BACHELARD, 1989, p. 25)

Quem não se lembra das brincadeiras de esconde-esconde, das barracas que tinham o sabor de cabanas, das descobertas de esconderijos e caminhos diferentes

que levavam ao mesmo fim, mas que tornavam o desbravador um pouco mais herói?

Ainda referindo Bachelard e procurando explicar o elo existente entre o brincar e a criatividade, o que para a educação é extremamente necessário, pode-se ressaltar citações imprescindíveis para este estudo. O autor, no livro "A poética do devaneio", fala da relação entre as experiências e lembranças da infância e o ato criador:

[...] as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós, manifestações da infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios do poeta. (BACHELARD, 2001, p. 95)

A seguir, apresenta-se uma antiga reflexão em são que comentadas minhas idéias acerca de como se pode *brincar, imaginar e escrever*:

Brincar... Desde há muito tempo venho conscientemente ou até mesmo em devaneios, valorizando e 're-significando' minhas próprias brincadeiras. Lembro das "compras" feitas ao redor da casa, quando folhas vermelhas se transformavam em tomates, e as verdes, recheadas com as Extremosas que coloriam o chão, viravam, presas com galhinhos de árvores, polpudas panquecas... Pintar as unhas com pétalas de flores e juntar restinhos de sabonete para, com alguns pingos d'água e várias batidas com garfinhos plásticos - imitar minha avó - e obter "glacê"...

Ao longo da jornada, que iniciou como auxiliar de professora jardineira ao de psicopedagoga, investi amplamente minha atenção, e, conseqüentemente, meus estudos, no significado que tem o **brincar**, para a aprendizagem.

Rodolfo (1990, p. 91), por exemplo, ratifica a proposta de Winnicott, usando o termo **brincar** e não **brinquedo**, para acentuar o caráter de prática significativa que, no verbo infinitivo, indica **produção**. "Em particular, cada vez que quero avaliar o estado de desenvolvimento simbólico de um menino, não há nenhum índice que o forneça mais claramente que o estado de suas possibilidades, quanto ao **brincar**".

A criança (se) faz bricoleur porque seu brincar põe em ação um longo trabalho de escritura inconsciente, fundamentalmente governado pelas leis do processo primário e originário. Para levá-la a um bom porto tomam-se os materiais que sejam e de onde se possa, sendo o princípio supremo do *bricolage* que 'tudo pode servir' (Strauss)¹. Uma criança o faz, espontânea e quotidianamente, quando toma um palito ou qualquer cisco, pede coisas que os grandes desprezam, e com elas inventa uma série de encenações, metamorfoseando-o, por exemplo, em um animal ou em um objeto novo. (RODULFO, 1990, p. 169)

Deve-se mencionar o trabalho realizado por Leonhardt, (In SCOZ ET AL, 1987) que impulsionou os estudos, ação profissional e a descoberta de outros autores que destacam a importância do brincar. Já em 1987, essa autora publicou artigo, a respeito de *bricolage* com base no livro de Claude Lévy-Strauss, *O Pensamento Selvagem*.

Com base no que Winnicott fala sobre a relação do *Objeto Transicional* com o simbolismo, e sobre a “[...] mãe, que faz adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe assim a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente”, é possível pensar no terapeuta, no psicopedagogo ou no professor, que permite o **brincar**, utilizando-o como fundamento para a aprendizagem, para a escrita. São palavras do autor: "Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais" (WINNICOTT, 1995, p. 76). Em outro trecho, Winnicott (1995, p. 79), fundamentando mais uma vez a relação existente entre o *brincar* e a criação de textos, afirma: "É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação".

Teberoski (1997, p. 102), quando discursa a respeito do conhecimento técnico e literário na escrita, comenta que há indícios de que os escritores gregos e latinos produziam suas obras por meio do "ditado". Jorge Luís Borges tornou-se um ditante, utilizando-se das mãos de outros escrevedores, quando começou a ficar cego.

É interessante o texto em que a autora fala sobre atividades escolares e que trata de **escrevedores e ditantes**, usando os termos *inventio* para geração de idéias e *compositio* para o modo de colocá-las em palavras. Dessa forma, quando proponho às crianças esta modalidade de escrita, em que crio um espaço para me ocupar-me da atividade gráfica, liberando a criança para que se ocupe da produção literária, isto é de sua composição oral ou *inventio*, como na referência feita acima,

tenho observado exatamente o que a autora refere: "fluência de geração de conteúdo e a espontaneidade e facilidade da expressão por palavras". (TEBEROSKY, 1997, p. 114)

Retomando Bachelard (2001), é possível fundamentar mais algumas idéias em torno do "brincar". O autor aborda, com maestria, a importância e significado das "solidões primeiras", termo que usa para denominar as "solidões da infância". Essas afirmações fizeram com que a pesquisadora mergulhasse em seu íntimo, percebendo as marcas que essas "solidões" deixaram em seu ser, fazendo-a continuar brincando. E é assim que vem desenvolvendo ações, junto à família, amigos, alunos, pacientes, pais, educadores, enfim, às pessoas que têm feito parte da sua vida, de meu ambiente de trabalho.

O mesmo autor diz que estas solidões deixam, em certas almas, marcas indelévels. Palavras do autor: "E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona de seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas". (BACHELARD, 2001, p. 94)

As imagens que uma criança cria, ao brincar, farão parte para sempre do que o autor chama de manifestações de uma infância permanente. "E é assim que há comunicação entre um poeta da infância e seu leitor, por intermédio da infância que dura em nós". (BACHELARD, 2001, p. 95)

Bettelheim (1988, p. 151), falando sobre Goethe, conta que este já afirmava que o talento é mais bem nutrido pela solidão e que a imaginação poética só pode emergir de "[...] longas horas de concentração - mais ou menos ininterruptas e divertidas - em nossa vida interior". (1988, p. 151)

Exatamente por este envolvimento, julga-se importante conciliar a criatividade e espontaneidade das crianças, em suas brincadeiras com o escrever. Algumas das crianças que chegaram ao consultório, mostrando-se incapazes de escrever pequenos textos, eram avaliadas pela escola como alunos que portavam dificuldades na organização do pensamento, revelavam falta de criatividade, aparentavam problemas emocionais ou de alfabetização...

Essas mesmas crianças, estimuladas através de materiais lúdicos, mostraram um olhar brilhante e uma disposição para "criar textos infinitos", brincando. Ao registrar, isto é, escrever as histórias criadas por estas crianças e, em seguida, ler para elas, obteve-se, como resultado: surpresa e orgulho! Muito bem... Descubrem-se pequenos autores! Daí para frente, encontrar o desejo de escrever não é difícil.

Acredita-se que o "brincar" co-existe em toda e qualquer criança. Nesse sentido, tem-se a convicção de que, se mais espaços forem abertos ao brinquedo, em sala de aula, no pátio ou nos laboratórios de aprendizagem, no espaço da aula de educação física, artes, enfim na escola como um todo, haverá um ganho imenso, no que diz respeito ao ato da escrita. Isto significa dizer que é possível ganhar tempo, reconhecendo no brinquedo espontâneo, o currículo e a metodologia, para ensinar, por exemplo, separação de sílabas. Depois, bem depois, realizar esta separação de sílabas, através de exercícios no caderno. Fica "explicado e divertido" entender tal separação, acompanhando a leitura do texto, codificado pelo professor, mas que surgiu do prazer de brincar.

Finalizando este item da análise da Resolução, sem dúvidas, não se pode pensar num Curso de Pedagogia que não ensine aos seus alunos, futuros pedagogos, a importância de permitir que seus alunos brinquem.

6.6 POR DENTRO DO CORPO DA RESOLUÇÃO E DA IMPORTÂNCIA DAS PROPOSTAS INOVADORAS

No artigo 6º disposto II, letra "c", está previsto:

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

Pode-se refletir melhor esta questão a partir do que dizem Lapierre e Aucouturier (1998). Eles apontam no livro: A Simbologia do Movimento, que:

Toda pedagogia que não se renova, esclerosa-se rapidamente e as "inovações" cedo perdem-se numa rotina mais ou menos disfarçada, na segurança do "já feito", na facilidade do "previsto", que justamente protegem da inovação. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 7)

Esta análise tem por objetivo frisar a idéia de que se deve tomar como "inovadoras", as idéias de Lapierre e Aucouturier, que detalham a postura que

assumem, no sentido de distanciamento, em relação ao ensino tradicional, que cultua o intelectualismo verbal e a transmissão sistemática de um saber. Constatam o fracasso da escola elementar e colocam-se, não como descobridores da panacéia universal, mas indicam direções, propõem pistas, que têm como base a educação psicomotora.

Esses autores tomam a psicomotricidade de uma maneira diversa de seu aspecto clássico: dizem não ser suficiente mobilizar a musculatura voluntária, para executar um ato reflexo e, sim, mobilizar o tônus emocional, através de vivências que incluam a dimensão afetiva real, profunda e espontânea. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 24)

É exatamente nessa dimensão que se fundamentam as idéias de que o professor, por meio de uma formação que inclua estes conhecimentos, poderá, efetivamente, permitir que seus alunos produzam situações constituídas pelo desejo de sucesso, ou seja, de serem valorizadas, aos olhos deste adulto que lhes acompanha: o professor. Quando uma criança mostra ao adulto algo que consegue realizar, uma bola que atinge seu alvo, uma mistura de tintas que resultou uma cor, ou o desenho que fez, ela está evoluindo, com a ajuda deste, para prazeres cada vez mais abstratos, permitindo que os conhecimentos integrem-se verdadeiramente. (LAPIERRE; WINCOUTURIER, 1988, p. 24 - 25)

Os autores esclarecem que seu trabalho baseia-se no plano simbólico do movimento vivenciado. “A cada etapa de integração psico-afetiva do movimento correspondem, de fato, atividades simbólicas das quais a compreensão, a evolução e a exploração constituem a essência mesma de nossa ação educativa”. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 29)

Relatam, de forma especial, a importância do agir e a vivência do objeto, fugindo da equação "do concreto ao abstrato". Acreditam que a criança organiza, pouco a pouco, seu "tempo-espço". Situa os objetos, em relação a ela, e se situa em relação aos objetos, sem se dar conta, assim como aprende a falar. Nesse contexto, repensam a educação no seu sentido profundo, o que passa pela constante atenção do educador ao processo de evolução de cada sujeito. Deixam claro que repensar a educação significa, evidentemente, repensar a formação dos professores.

Esta reflexão pretende dar uma visão mais clara de como o **uso do corpo**, pode ser fundamento para as aprendizagens reais, no âmbito escolar, e do motivo

do interesse em questionar a falta de atenção, a esse aspecto, nos currículos dos Cursos de Pedagogia.

Para complementar a discussão a respeito de propostas inovadoras, destacam-se algumas considerações do ponto de vista de um autor que trata sobre as questões curriculares e das mudanças que a Universidade deve atentar:

Zabalza (1993) fala a respeito das características e processos de mudança e **inovação** nas Universidades e do que é necessário para que esses processos desenvolvam-se adequadamente. Segundo o autor, o desenvolvimento de processos de inovação, na Universidade, precisa estar atrelado a alguns marcos de referência, para que se defina como um centro eficaz e de qualidade. O primeiro marco diz respeito a identificar *quais são os conteúdos* de um ensino universitário de qualidade. Esse aspecto está relacionado à inovação curricular, que faz alusão a trocas e introduções, em seu funcionamento, para alcançar um melhor cumprimento de suas finalidades institucionais. O segundo marco está destinado a redefinir *de que maneira se produzem as modificações* nos contextos institucionais e que *condições estas inovações requerem, para alcançar êxito*.

Dessa forma, esse estudo pretende identificar os conteúdos primordiais, capazes de proporcionar uma mudança que qualifique o Curso de Pedagogia, bem como as condições necessárias para se alcançar êxito com a inclusão, ou seja, a inovação que se deseja sugerir, de acordo com os resultados da pesquisa.

Ainda no artigo 6º, disposto III - a Resolução traz:

Um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

Quanto a essa proposta de um núcleo de estudos integradores, vale lembrar que, no I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas, o grupo reconheceu que as Diretrizes do novo curso comportam ambiguidades, lacunas e imprecisões. Esses aspectos continuam demandando o aprofundamento dos estudos e debates da formação do profissional

da educação e, mais especificamente, do pedagogo. Foram, então, definidos alguns tópicos, balizadores para organizadores do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, nas Instituições de Ensino Superior. Entre eles, destaco o seguinte:

[...] O **Núcleo de Estudos Integradores** é tomado como espaço político-pedagógico de promoção da atitude investigativa. Nesse sentido, contempla diferentes modalidades de componentes curriculares, além de disciplinas. Constitui-se, portanto, como espaço flexível de mobilização para o espírito investigativo. (CED.UFSC, 2008).

Nessa ótica, tomando o que este grupo de coordenadores apresenta como Núcleo de Estudos Integradores, abre-se uma possibilidade de inclusão de conteúdos que contemplem o objetivo deste estudo, ou seja, de aspectos que dizem respeito ao corpo que à medida que explora o espaço, aprende e se desenvolve.

7 PEDAGOGIA: OS CURSOS NAS UNIVERSIDADES “A” E “B” E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1,15 DE MAIO DE 2006

O Conselho Nacional de Educação, através da Comissão de Formação de Professores, divulga as Diretrizes Curriculares Nacionais, pautando as diretrizes curriculares para os Cursos de Formação de Professores e para o Curso de Pedagogia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, no Curso de Pedagogia, não é mais admitida a organização do currículo por habilitações e as habilitações em cursos de Pedagogia, existentes até 2006, entram em regime de extinção.

7.1 A UNIVERSIDADE “A”

Na página inicial do site do curso de Pedagogia da Universidade “A” em análise, encontramos dados que referem o histórico do Curso e a mudança, a partir de 2007, quando foi iniciado o novo Curso de Pedagogia. A reformulação emergiu com a exigência legal de reformulação dos currículos das licenciaturas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006.

Os dados coletados por esta pesquisa são referentes à formação realizada pelo antigo currículo, isto é, alunos que realizaram a formação, com base nas antigas habilitações, uma vez que os que ingressaram no novo currículo ainda não atingiram a etapa de estágios docentes. O foco do trabalho buscou o ensino nas séries iniciais. Portanto, faz-se referência ao currículo cumprido por essas alunas, mas a ênfase se dará ao novo currículo, em função de que o objetivo de toda pesquisa é o de prospectar as possibilidades de mudanças futuras, isto é, a qualificação deverá ser refletida, em torno das possibilidades atuais da formação. Os comentários a seguir dizem respeito a esse novo currículo, destacando as disciplinas que, de acordo com esse estudo, contemplam, ou, conforme sugestão, poderão dar maior ênfase aos aspectos relacionados com a idéia de *o uso do corpo*

sustentar aprendizagens mais significativas. Para melhor elucidar este propósito, antes do comentário de cada uma das disciplinas, as ementas⁸ são citadas.

7.1.2 A Universidade “A”, o novo currículo e a proposta deste trabalho

Disciplina: Educação especial e inclusão

Análise histórica da Educação Especial e das tendências atuais, no cenário internacional e nacional. Conceitos e paradigmas. Os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo. A educação especial a partir do projeto político-pedagógico da educação inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinaridade, currículo, progressão e gestão escolar.

Nesta disciplina, que faz parte da primeira etapa do curso de Pedagogia, depreende-se, pela descrição da ementa, que conceitos e paradigmas da Educação Especial e dos processos de inclusão sejam o debate principal. A partir das referências teóricas já desenvolvidas, na discussão dos itens expostos na Resolução CNE/CP nº. 1, 15 de maio de 2006, acredita-se que, desde esse momento inicial, no estudo e compreensão das características desses alunos (os incluídos), já possa ser ressaltada a importância do movimento e uso do corpo como suporte e recurso fundamental da aprendizagem. É o que se percebe, principalmente, por se tratar de uma disciplina que abrange o estudo de crianças com necessidade especiais, pois, conforme literatura específica, sabe-se que o ensino deve ser amplamente refletido, proporcionando-se o maior número de vias de acesso, maior quantidade de experiências, para que a criança signifique a aprendizagem.

Nesse sentido, vale lembrar, mais uma vez, as afirmações de Lapierre e Aucouturier, em 1974, descritas por Rotta (2006). Esses autores mostraram que os problemas psicomotores, perceptivos, gnósticos, práticos, psicoafetivos e socioafetivos compõem o quadro de dificuldades a serem vencidas, não só por crianças que apresentam dificuldades na escola, mas por todas as crianças que a frequentam.

⁸ As ementas foram obtidas no site das Universidades envolvidas na pesquisa.

Disciplina: Psicologia da Educação: Introdução

Introdução ao estudo das teorias psicológicas que envolvem a constituição do sujeito nos âmbitos do desenvolvimento e da aprendizagem humanos, contextualizando as circunstâncias de sua produção como teoria e suas implicações para a pesquisa e as práticas educacionais.

O que vale destacar, aqui, é o entendimento de que, na introdução do estudo das teorias psicológicas, que envolvem a constituição do sujeito e de seu desenvolvimento, não podem ser esquecidas as idéias que se referem ao fator biológico. Essas questões que são amplamente discutidas, no corpo teórico deste estudo, e também são apontadas pela Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006. Elas referendam a indissociável relação entre psiquismo e motricidade. Fundamentando essa questão, Vayer (1996), ressaltou a importância das contribuições de Wallon, Piaget e Gesell, a respeito da *constituição indissociável entre psiquismo e motricidade*. Esta afirmação leva a entender que a criança utiliza seu corpo para aprender elementos do mundo que a cerca, desenvolvendo sua inteligência.

Disciplina: Ação pedagógica com crianças de 0 a 10 anos

Reflexões teórico-práticas e organização do trabalho educativo para a faixa etária de 0 a 10 anos. Implicações da ação pedagógica nas interações entre docentes, crianças e comunidades.

No que diz respeito a essa disciplina, penso-se ser indispensável a promoção de um trabalho de observação de crianças, nos diversos momentos de seu desenvolvimento, bem como em vários espaços do viver. Vale questionar, nesse processo, o que lhes dá prazer? Por que riem? Por que e como se comunicam? A partir dessas constatações, o estudo e a organização do trabalho educativo deverão ser planejados, levando em consideração os aspectos já descritos na análise da Resolução, ou seja, crianças necessitam de movimento e sentem prazer em aprender brincando. Este aspecto coincide com o que refere a ementa, ou seja, trata-se da produção de reflexões teórico-práticas, interferindo na interação entre docentes, crianças e comunidade.

Disciplina: Psicologia da educação - desenvolvimento

Estruturação psíquica do sujeito suporte das aprendizagens. Estudos, a partir dos aportes da teoria psicanalítica, dos processos afetivos e inconscientes de estruturação do sujeito, desde a primeira infância até a adolescência. Análise da relação entre as operações implicadas na constituição psíquica e os contornos do laço social onde esta constituição

emerge. Trabalho com as noções de desejo, saber, conhecimento e aprendizagem. Problematização da relação professor-aluno, analisada a partir das conceptualizações acerca da transferência.

Quando traz enunciada a proposta de analisar as relações entre as operações implicadas na constituição psíquica e os contornos do laço social, em que esta constituição emerge, a disciplina parece contemplar a idéia defendida pelo estudo. No que diz respeito ao desenvolvimento do sujeito e aos processos afetivos e inconscientes de estruturação do sujeito, novamente cabe a idéia de indissociação entre psiquismo e motricidade, a constituição do sujeito que emerge das noções de desejo, saber, conhecimento e aprendizagem.

Disciplina: Educação, saúde e corpo

Relações entre educação, saúde e corpo. O processo saúde-doença enquanto produto e produtor de uma corporeidade inserida na cultura. Políticas sociais de Educação e Saúde enfatizando as dimensões de gênero, raça/etnia e sexualidade.

Nesta disciplina, em que o tema central diz respeito às relações entre educação, saúde e corpo, também se torna possível, e imprescindível, a discussão da importância do movimento e do uso do corpo, como fonte de organização e aprendizagem. Essa disciplina, portanto, contempla a questão em estudo.

Disciplina: Educação e teatro

Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos escolares, enfocando as particularidades dos processos de improvisação teatral, suas diferentes modalidades e a construção de conhecimento. Cultura teatral e integração entre fazer, compreender e apreciar teatro.

Em Educação e Teatro, disciplina que trabalha com a linguagem corporal, deve-se atentar à discussão teórica, que pode referendar a importância do uso do corpo, como instrumento de aprendizagem. Isto é, por que realizar essas atividades? Qual a função e importância delas na sala de aula? Como elas podem ser conectadas com os objetos de estudo em desenvolvimento? Como envolver o teatro com a matemática, com a linguagem escrita, ciências ou estudos sociais?

Na análise e comentários, a partir dos dados coletados nas entrevistas com os licenciandos, bem como observação da prática, a importância dessa disciplina será retomada.

Disciplina: Educação Musical

Educação musical em espaços e tempos escolares. Experiências práticas e fundamentação teórico-metodológica para a ação docente.

Educação Musical também realiza um trabalho com a linguagem corporal: os ritmos, as danças, enfim, com as expressões da cultura. O uso do corpo é explorado nas atividades desenvolvidas, ao longo da disciplina de tal forma que suas atividades tocam no que este estudo se propõe a ressaltar. É, sem dúvida, uma das disciplinas que contemplam o uso do corpo como facilitador de aprendizagens. Por isso, como na de teatro, deve-se dar ênfase à discussão teórica e à interdisciplinaridade, possível de ser efetivada entre os outros estudos. Na análise e comentários, a partir dos dados coletados nas entrevistas com os licenciandos, bem como observação da prática, mais uma vez, essa disciplina e sua importância será retomada.

Disciplina: Jogo e Educação

Estudo teórico-prático do jogo, do brinquedo e da brincadeira nas diversas fases do ciclo evolutivo humano e suas relações com a pesquisa e as práticas educacionais.

Aqui, destaca-se que há um grande espaço para a preocupação com as questões ressaltadas por este estudo e, também, pelas que são assinaladas na Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006, como fatores imprescindíveis para os futuros professores. A disciplina contempla a linguagem corporal, as brincadeiras preferidas pelas crianças, envolvendo prazer e aprendizagem, numa só ação. Certamente, nessa disciplina, o uso do corpo é explorado nas atividades desenvolvidas, que contemplam as idéias fundamentadas no corpo teórico o conteúdo dessa disciplina também será retomado no momento em que forem analisados os dados coletados, através das entrevistas, realizadas com os licenciandos.

Disciplina: Psicologia da Educação: Aprendizagem

Estudo das teorias psicológicas de aprendizagem, destacando as teorias interacionistas e suas contribuições para a pesquisa e as práticas educativas.

Psicologia da Educação: Aprendizagem destaca as teorias interacionistas e suas contribuições para as práticas educativas, isto é, quanto mais ricas as interações, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento. Há, portanto, um

espaço importante, para se pensar nos movimentos e descobertas a partir do corpo, como elementos indispensáveis ao fazer pedagógico. Por isso, como na disciplina de teatro e música, deve-se dar ênfase à discussão teórica e à interdisciplinaridade possível de ser efetivada entre os outros estudos.

Disciplina: Seminário de docência: aprendizagem de si, do outro e do mundo 0 a 3 anos

Disciplina de caráter teórico-prático com ênfase na aprendizagem de si, do outro e do mundo. Iniciação à prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos. Exercício de pesquisa. Análise dos processos educativos referentes à faixa etária de 0 a 3 anos.

Este seminário é, sem dúvida, uma das disciplinas que contempla o uso do corpo como mediador entre as indissociáveis aprendizagens motora e cognitiva. Apresenta-se como importante para o conhecimento do ser humano em crescimento. Levando em consideração que crianças desta faixa etária têm a necessidade de aprimorar o seu conhecimento do mundo, por meio de explorações do espaço, evidencia-se a importância de observação e aprendizagem, a partir das ideias exploradas pelos autores, que sustentam teoricamente este estudo.

Disciplina: Didática, planejamento e avaliação

Teorias educacionais subjacentes à organização do planejamento, avaliação e organização/produção de materiais didáticos. Planejamentos integrados.

Esta disciplina destina-se a ensinar, aos futuros professores, a organização do planejamento, avaliação e organização/produção de materiais didáticos e a integração do ensino e planejamento. Trata-se de um espaço primordial para estabelecer a ideia de que o brincar, o recreio, a aula de Educação Física, o teatro criado ou assistido faz parte de tudo que deve ser aprendido pelos alunos. Escrever um texto, contando algo vivido, deve ser o ponto de partida para a produção textual e as aprendizagens detalhadas que ele adotará: isto é, pode-se ensinar, por exemplo, que o 'parágrafo' será utilizado para descrever um movimento discriminado, de outro vivido anteriormente...Cito esses exemplos para elucidar a ideia que o estudo traz, como foco principal, e porque, nessa disciplina, os estudantes de Pedagogia, futuros professores, aprendem a planejar suas aulas.

Disciplina: Educação e Artes visuais

Pressupostos teóricos e metodológicos das artes visuais na educação em espaços e tempos escolares. Especificidades da produção de conhecimento em artes visuais em

diferentes idades e contextos. Linguagens visuais: criação, materiais, técnicas, análise e contextualização.

Educação e Artes visuais é uma disciplina que se ocupa de ensinar, aos futuros professores, pressupostos teóricos e metodológicos das artes visuais na Educação, em espaços e tempos escolares. Assim, tem um campo aberto para o trabalho *com o corpo*, a ser valorizado pelos futuros professores. Ou seja, aborda o corpo como ferramenta de aprendizagem, como via para o simbólico: o espaço da atividade, da exploração e vivência dos diferentes tempos e espaços da vida, da escola, do pátio, da cancha, da sala, da folha do caderno, etc... A interdisciplinaridade será possível, se alcançar todos os espaços e todas as pessoas, com seus conhecimentos, trabalhados de forma totalmente contextualizada.

Disciplina: Seminário de docência: organização curricular: fundamentos e possibilidades - 4 a 7 anos

Disciplina de caráter teórico-prático com ênfase na organização curricular. Iniciação à prática pedagógica com crianças de 4 a 7 anos. Exercício de pesquisa. Análise dos processos educativos referentes à faixa etária de 4 a 7 anos.

Neste seminário, igualmente importante para o conhecimento do ser humano em evolução, abre-se o espaço necessário, para que os futuros professores possam permitir que os alunos aprimorem o conhecimento do mundo, por meio de explorações do espaço que os rodeia. Nesse momento, o uso do corpo é o principal instrumento para assimilação de novas aprendizagens, constituindo uma disciplina que também contempla as idéias exploradas pelos autores que sustentam teoricamente este estudo.

Disciplina: Psicopedagogia

Estudo da Psicopedagogia como área interdisciplinar de conhecimento. Fundamentos, formação de profissionais, campo de atuação e abordagens clínica e institucional. Relações com aprendizagem e fracasso escolar. Conceitos de normalidade e patologia nos processos de aprendizagem: determinantes sócio-culturais, familiares e escolares. Contribuições da Psicopedagogia para a prática em sala de aula.

A disciplina aborda o conhecimento do ensino e da aprendizagem, através das contribuições da Psicopedagogia. Abre amplo espaço para tratar das questões ressaltadas pelo presente estudo e pelos autores que fundamentam teoricamente as idéias que ele sugere, para qualificar o Curso de Pedagogia. A abordagem clínica,

certamente, pode contribuir com elementos utilizados pela área da psicomotricidade, tão explorada e utilizada no fazer psicopedagógico. É uma das disciplinas que melhor poderá contribuir para que o fracasso escolar seja minimizado, aumentando o conhecimento dos licenciandos, a respeito de que a exploração do espaço e o uso do corpo, como fonte de organização e aprendizagem, pode contribuir para uma real e significativa aprendizagem de seus alunos.

Disciplina: Seminário de docência: saberes e constituição da docência – 6 a 10 anos ou EJA

Disciplina de caráter teórico-prático com ênfase na organização curricular. Iniciação à prática pedagógica com crianças de 6 a 10 anos ou EJA anos iniciais. Exercício de pesquisa. Análise dos processos educativos referentes à faixa etária de 6 a 10 anos ou EJA.

Etapa 7:

20 créditos exigidos. O aluno escolhe entre: estágio de docência de 0 a 3 anos, 4 a 7, 6 a 10 ou EJA e seminário correspondente à mesma faixa etária.

Exemplo de ementa: Disciplina de caráter teórico-prático. Orientação e acompanhamento do Estágio de docência com crianças de 6 a 10 anos.

Etapa 8: Trabalho de reflexão sobre a prática docente

Orientação da escolha do tema, do planejamento, da execução e da divulgação de um trabalho de investigação a partir da prática docente com crianças de 6 a 10 anos.

Estes três momentos, oferecidos pelo currículo da Universidade “A” em estudo, contemplam a idéia da pesquisa, por serem de caráter teórico-prático e reservarem um espaço específico para discussões em torno da reflexão dos momentos, vivenciados na prática com os alunos em sala de aula. Baseia-se no estudo dos processos educativos, referentes às faixas etárias, e nesse sentido, provoca, com certeza, uma análise em torno da observação das crianças e das necessidades de movimentação que elas denotam.

No capítulo em que será descrita e discutida a observação das salas de aula e atuação dos licenciandos, essa reflexão será retomada.

Das disciplinas eletivas oferecidas pela Universidade “A” em questão, do novo currículo, destacam-se as seguintes:

- Ação psicopedagógica na sala de aula;
- Aprendizagem e recursos de ensino;
- Bases psicopedagógicas e sociais da aprendizagem;

- Fundamentos biológicos e psicoeducacionais da aprendizagem;
- Fundamentos psicopedagógicos e psiconeurológicos da aprendizagem;
- O jogo e a educação;
- Psicopedagogia II.

Parece-me que todas essas são disciplinas importantes no sentido de complementarem a formação dos professores que atuarão no Ensino Básico e, possivelmente, pela análise das ementas, poderiam sustentar, com maior alcance, as discussões que o corpo teórico desta pesquisa indica como fundamentais. Na prática, porém, observa-se que os alunos que procuram o Curso de Pedagogia apresentam um perfil, que é o comum do aluno universitário em nosso país. Trata-se do jovem que trabalha para sustentar seu curso e seu custo de vida, e que, por necessitar formar-se logo, realiza apenas o mínimo de créditos exigidos. Isto significa que normalmente, não tem tempo para se envolver e se dedicar às disciplinas eletivas, a não ser para completar os créditos obrigatórios.

7.1.3 A Universidade “A” e o antigo Currículo

Revisando o currículo e as súmulas do antigo currículo, do Curso de Pedagogia da Universidade “A” pesquisada, encontram-se algumas disciplinas que trabalham, especificamente, conteúdos relacionados ao ensino na educação pré-escolar e séries iniciais do Ensino Fundamental. Elas dão um enfoque do desenvolvimento em relação à dimensão física e aspectos do lúdico das crianças dessas faixas etárias, mas, no geral, tratam de forma bastante semelhante ao novo currículo, os conteúdos que o estudo ressalta como importantes para o entendimento da importância do desenvolvimento psicomotor e do uso do movimento e da ação como facilitador de aprendizagens.

Pode-se destacar uma exceção importante: a disciplina “Educação Física e Recreação para crianças”. Esta disciplina foi extinta do Curso de Pedagogia, antes mesmo da Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006. Conforme informações da COMGRAD, foi cancelada em função de que se realizava na ESEF, espaço físico de difícil acesso para os alunos que fazem as disciplinas no Campus Central. De acordo com este estudo, é lamentável que tal disciplina não faça mais parte do

Curso. A partir de sua ementa, pode-se depreender que é oferecida uma valiosa contribuição, isto é, exercícios de imitação e dramatização, rodas e brinquedos cantados e fundamentos da atividade recreativa. Essas atividades, que de alguma forma, vão ao encontro do que defende este estudo, e representam práticas deixaram de ser oferecidas aos alunos do Curso de Pedagogia. Pelos comentários obtidos nas entrevistas com as alunas, que os conteúdos da disciplina ficavam sem uma vinculação posterior, isto é, não eram retomados ao longo do curso, de tal forma que os alunos entendessem melhor a importância de se realizar os jogos e atividades desenvolvidas nesta disciplina, com relação ao ensino de outros conteúdos. Observou-se que houve bastante dificuldade em as alunas entenderem a possibilidade de integração entre essas atividades e o ensino que desenvolvem em sala de aula, tema central deste estudo. Este tópico também será retomado, na análise dos dados coletados.

7.2 A UNIVERSIDADE “B”

7.2.1 O novo Currículo da IES privada

Do novo currículo (Anexo C) da Instituição de Ensino Superior “B”, analisada nesse estudo, autorizado pela Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006 da Câmara de Graduação desta Universidade, destacam-se algumas, disciplinas, que podem contemplar a idéia sugerida pela pesquisa. A seguir, elas são citadas, de acordo com o nível em que são oferecidas, com a respectiva ementa e, logo depois, comentadas.

No nível I, a disciplina Estudos Neuropsicopedagógicos chama a atenção, por enfatizar aspectos que contemplam as idéias do estudo. Eis a sua ementa:

Estudo do desenvolvimento humano na perspectiva da genética e da neuropsicopedagogia, aproximando estes saberes com o foco nas bases biológicas da aprendizagem, na busca de melhores formas de ensinar e de aprender.

Os objetivos da disciplina convertem para a real necessidade de os futuros professores reconhecerem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, bem como as possíveis alternativas de trabalho. Isto é, terem subsídios para

planejamento que atenda às demandas que surgem nas salas de aula. A disciplina se propõe a fazer com que os estudantes de Pedagogia conheçam o funcionamento neural, o desenvolvimento neuropsicológico, desde a concepção até a morte, destacando a neuroplasticidade, bem como as bases biológicas e influência do uso de drogas pelos pais de crianças, bases neurológicas da entrada, processamento e saída através da visão, audição, tato, movimento e atenção. A partir desses conhecimentos, enfim, busca contribuir para que os professores possam realizar as intervenções, considerando aspectos do desenvolvimento normal e das dificuldades de aprendizagem.

No nível II, destacas algumas disciplinas. A primeira tem o nome de 'A Educação Infantil e os Anos Iniciais no Contexto da Escola: Pesquisa e Prática'. Esta disciplina é uma proposta de investigação das questões relacionadas à prática pedagógica, no contexto escolar da Educação Infantil e Série Iniciais do Ensino Fundamental. Propõe uma reflexão sobre os dados investigados, relacionando-os aos aspectos teóricos estudados e à discussão de alternativas de intervenção na realidade analisada. Destaca a idéia de que a aprendizagem é um processo singular, que se efetiva no coletivo. Instiga o reconhecimento de que a integração de experiências científicas com outras áreas do currículo ajuda as crianças a aumentarem seu desempenho. Também possibilita entender que a teoria é resultado das generalizações surgidas a partir da prática. Neste contexto, onde se oportuniza a reflexão da prática, a observação das atitudes, desejos e manifestações dos alunos, desta faixa etária que a disciplina se dedica a analisar, emerge o movimento natural e as aprendizagens relacionadas a esse movimento, ou seja, as brincadeiras, as descobertas e os prazeres, a partir do viver e aprender a partir do corpo.

A segunda disciplina, a ser destacada, que destaco desse II nível, é a que tem o nome: Psicologia da Educação: Desenvolvimento Humano. Ela se propõe a estudar a infância, nas perspectivas social e psicológica, e as práticas educacionais, no mundo infantil, desde a concepção até a puberdade. Tem por objetivo conhecer a vida humana, a partir de referenciais teóricos da psicanálise, psicologia e interacionismo, podendo, e devendo, conforme ressalta esse estudo, abarcar toda a importância do corpo e suas movimentações, nos processos de crescimento e conhecimento. Destaca o trabalho com as teorias sociointeracionistas e a teoria psicogenética, que são alguns dos referenciais teóricos que embasam as idéias que

este estudo propõe. Outro conteúdo trabalhado pela disciplina, que vai ao encontro deste estudo, é o que discute aspectos referentes à “criança, o jogo e o brinquedo”.

Já no nível III, a disciplina que me chamou a atenção, como tendo possibilidades de trabalhar a questão corporal sustentada pelo estudo, é a que tem o nome Princípios e Propostas Metodológicas de Educação Física e Recreação.

Conforme a ementa, ela procura investigar e analisar princípios, na construção da corporalidade e corporeidade, em situações que considerem o repertório cultural do aluno, abordando questões do desenvolvimento físico, intelectual, social e moral, proporcionado pelas atividades lúdicas, esportivas e psicomotoras. Tem o objetivo de elucidar a contribuição da Educação Física e da Recreação, no desenvolvimento global do sujeito, destacando terminologias técnicas utilizadas pelas áreas e, também, propondo atividades práticas, que abordem os aspectos teóricos estudados. Depreende-se, através da ementa, que a disciplina tem todas as condições de abordar a importância do uso do corpo e da necessidade de movimento, para que a aprendizagem se realize.

Na relação dos conteúdos da disciplina, destacam-se alguns dos aspectos ressaltados por esse estudo: Motricidade Ampla, Motricidade Fina, Esquema Corporal e Percepção. Além disso, a disciplina propõe uma unidade de estudos que discute a importância da Educação Física para pessoas com necessidades especiais, do jogo, aspectos da educação inclusiva, da comunicação humana e das relações interpessoais.

Esta disciplina é a que, de forma mais explícita, contempla as sugestões propostas pelo tema desta pesquisa. É necessário, no entanto, que esses conteúdos não fiquem restritos à disciplina e que sejam integrados aos estudos realizados ao longo do Curso, permeando e entremeando as várias disciplinas e práticas, propostas durante a formação destes futuros professores. Isto é necessário, a fim de que internalizem e possam fazer uso desses importantes aspectos, quando estiverem em sala de aula. Mais uma vez, na análise da coleta de dados, a disciplina e o aproveitamento dela por parte dos alunos, será retomada.

No nível IV, destacam-se quatro disciplinas que, igualmente, respondem aos aspectos destacados pelo estudo. São elas: Educação e Produção Cultural: Música; Educação e Produção Cultural: Artes Plásticas; Educação e Produção Cultural: Artes Cênicas; e Educação Inclusiva e Necessidades Especiais: Pesquisa e Prática.

Nas disciplinas que trabalham os aspectos de Educação e Produção Cultural, encontram-se, nas ementas, conteúdos que dizem respeito aos processos musicais, plásticos e cênicos, bem como seus desdobramentos interdisciplinares. Elas têm caráter teórico-prático e propõem a participação, nas práticas de ensino e estágio curricular, contribuindo para a construção do processo de ensino-aprendizagem, de forma integrada à realidade do cotidiano escolar.

Nos objetivos de ambas, encontra-se a ideia de instrumentalizar os futuros professores, para que possam situar a arte, na sua atuação geral da prática escolar. Isto é, esses objetivos referem a importância de se refletir a música, as artes plásticas e cênicas, no contexto da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, valorizando os desdobramentos interdisciplinares e transpondo a experiência das disciplinas para o universo da prática escolar. Discute o conceito da arte e de seus principais elementos de sustentação enquanto conhecimento e sua relação com o desenvolvimento sociocultural e econômico da sociedade humana. Ressalta, de acordo com o que esse estudo propõe, o desenvolvimento da consciência corporal e a ampliação dos recursos pessoais. Relacionam a arte e o jogo infantil, apontando textos e atividades apropriadas à faixa etária da Educação Infantil e Séries Iniciais, propondo momentos de expressão corporal, movimento criativo e ritmo, valorizando ações básicas de tonicidade e diferentes níveis de tensão muscular, aspectos de extrema importância, referendados na fundamentação teórica desse estudo.

A disciplina Educação Inclusiva e Necessidades Especiais propõe-se a desenvolver a compreensão do desenvolvimento humano, nas questões relacionadas à aprendizagem da pessoa com necessidades educacionais especiais, e à análise dos fundamentos da educação inclusiva, em seus aspectos teórico-práticos, pelo desenvolvimento da investigação científica da prática de pesquisa. Tem os objetivos de compreender como se realiza o processo de ensino de deficientes mentais, surdos, cegos e deficientes físicos, deficientes múltiplos, o sujeito com necessidades educacionais especiais, síndromicos e sujeitos com altas habilidades e o de identificar políticas e programas, referentes à educação inclusiva, bem como aspectos da exclusão e características de atendimentos. Como foi salientado na análise da Resolução CNE/CP nº. 1, 15 de maio de 2006 que modificou os Cursos de Pedagogia, reitera-se a ideia de que a expressão “crianças com necessidades educacionais especiais” é bem mais ampla do que os aspectos que

a disciplina destaca. Parece que muitas das dificuldades encontradas, pelos professores, essas dificuldades em sala de aula, são aquelas mais sutis, menos comentadas nos Cursos de Pedagogia e as que mais trazem dificuldades para o professor compreender e trabalhar. Isto é, essas dificuldades não são reconhecidas como especiais e por isso não são atendidas, comprometendo veladamente o desempenho das crianças, que acabam por sofrer, por tempo indeterminado, distorcendo o rumo de seu futuro. Elas passam todos os anos de sua escolaridade sendo tratadas como alunos normais, comuns e que têm baixo rendimento escolar.

No V nível do Curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade “B” pesquisada, há três disciplinas que, em suas ementas, levantam aspectos importantes, de acordo com este estudo. São elas: Ludicidade e Educação, Psicologia da Educação: Aprendizagem; e, Aprendizagem: Princípios Psicopedagógicos – Pesquisa e Prática. A ementa da primeira delas:

Compreensão do jogo e da brincadeira como recursos pedagógicos essenciais ao desenvolvimento integral do sujeito como forma natural de interação social; análise de linguagens promotoras de criatividade da imaginação em todas as etapas do desenvolvimento humano.

Os objetivos da disciplina destacam os recursos pedagógicos, possibilitados através do lúdico, e salientam a necessidade de se fazer com que os estudantes de Pedagogia saibam reconhecer a ludicidade, como espaço para a ‘expressão mais genuína do ser’ e de extrema importância para a saúde mental, para a relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Existe, portanto, nesta disciplina, uma perspectiva que vai ao encontro de um dos objetivos deste estudo, admitindo a necessidade de que os estudantes do Curso de Pedagogia reflitam a respeito das possíveis ações e recursos pedagógicos que estão incluídas no brincar e, por consequência, na movimentação espontânea manifesta pelas crianças.

A segunda disciplina destacada deste V semestre é Psicologia da Educação: Aprendizagem. A ementa:

Análise conceitual das características e fatores intervenientes no significado do processo de aprendizagem e sua relação com o processo de ensino. Identificação de diferentes concepções teóricas que embasam a prática educacional (comportamentalistas, sóciointeracionistas e humanistas), comparação entre as teorias implicações das mesmas para o processo de ensino aprendizagem. Análise da motivação sua relação com o

processo de ensino aprendizagem; identificação dos papéis do professor e do aluno de acordo com diferentes concepções teóricas. Estudos da neurociência e da tecnologia voltados para a aprendizagem humana.

Os objetivos e o programa da disciplina destacam a necessidade de que os alunos do Curso de Pedagogia estudem estratégias para desencadear o processo de aprendizagem, em ambientes naturais e contextos tecnológicos. É possível compreender, então, que a Universidade se preocupa em fornecer elementos, para que os futuros professores possam melhorar o rendimento de seus alunos, a partir da análise, durante o curso, das principais concepções teóricas do ensino e da aprendizagem, bem como a compreensão dos princípios motivacionais no processo educacional. Considera os aspectos significativos da aprendizagem, desde os enfoques da neurociência e da tecnologia. Parece, então, que a disciplina contempla os princípios considerados pelo aporte teórico deste estudo. Dependendo da forma e intensidade, além da praticidade com que estes estudos forem evocados, no momento da prática de ensino nos semestres seguintes, esta disciplina cumprirá com o objetivo que este estudo propõe.

Já na terceira disciplina do V semestre, da Universidade “B”, Aprendizagem: Princípios Psicopedagógicos – Pesquisa e Prática, pode-se pensar que, se houve a compreensão dos professores, no sentido de levar em consideração a importância da ‘via corpo para o aprender’, será oportunizado aos alunos do Curso de Pedagogia, o estudo e conhecimento das muitas questões referenciadas no corpo teórico deste estudo. Na ementa, está explícita a proposta de trazer para os futuros professores, a compreensão do sujeito que aprende, a partir de suas necessidades e possibilidades. Depreende-se, portanto, que abordará os aspectos psicomotores, como elementos pertencentes às abordagens psicopedagógicas, implicadas no processo de aprender.

No Nível VII, do curso nessa Universidade, a disciplina a ser analisada, como provável via de formação dentro dos propósitos desse estudo, foi o Seminário Integrador, que ocorre concomitantemente ao Estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Retomando alguns comentários, já descritos na análise das disciplinas dos semestres anteriores, renova-se a consideração de que é neste momento que se tem a oportunidade de integrar os conhecimentos, destacados ao longo deste trabalho, no sentido de fazer com que os alunos do Curso de Pedagogia entendam a

importância do trabalho a partir do corpo e de toda a fundamentação apresentada no corpo teórico do estudo.

No último semestre, ou seja, no nível VIII, vale destacar a disciplina 'Educação e Saúde'. Esta disciplina trata de temas pertinentes à saúde e ao desenvolvimento do ser humano, analisando alternativas de solução para problemas de saúde individual e coletiva. Se, nestes aspectos, forem abordados alguns dos problemas de saúde e de desenvolvimento, já referidos na análise da Resolução CNE/CP nº. 1, 15 de maio de 2006, que modificou o currículo do Curso de Pedagogia, depreende-se que existe a possibilidade de proporcionar, aos estudantes, alternativas de trabalho em sala de aula, que podem minimizar os efeitos de dificuldades de aprendizagem que alunos possam apresentar.

7.2.2 Atividades complementares do novo currículo da IES "B" (120h)

Através da análise das ementas das disciplinas complementares, oferecidas pela Universidade "B", foi possível constatar que existe atenção aos aspectos psicomotores em várias disciplinas. Como já comentado em relação ao currículo da Universidade "A", porém, dificilmente os alunos conseguem realizar um número suficiente de disciplinas eletivas, que sustentem um saber mais específico em relação aos conteúdos que o estudo refere. De acordo com afirmações referidas, em momentos de orientação com a Professora Elizabeth, é muito comum que as alunas necessitem trabalhar, ficando mais difícil encontrarem tempo para realizarem as disciplinas eletivas. Exatamente por considerar este perfil, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, oferece o Curso de Pedagogia somente no turno da manhã. Dentre as oferecidas pela universidade "B" pesquisada, destacam-se as seguintes disciplinas:

Estudos neuropsicopedagógicos;
Psicologia da Educação da Infância;
Metodologia do Ensino e Conteúdos Básicos de Educação Artística;
Psicologia da Educação I;
Princípios e Propostas Metodológicas de Educação Física e Recreação;
Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais Educação e Produção Cultural: Artes Cênicas;
Educação Inclusiva e Necessidades Especiais Pesquisa e Prática

Como foi dito anteriormente, esse currículo ainda não foi totalmente aplicado, na prática, em função de sua implementação ter sido definida a partir de 2007. Isto é, os alunos que iniciaram o curso ainda não o concluíram.

Conforme já foi salientado, o presente estudo dedicou-se a entrevistar alunos que se formaram em 2008 na Universidade “B”, e, portanto, a coleta de dados se refere a alunos que realizaram a formação anterior, especificamente alunas que optaram pela habilitação Ensino Fundamental Séries Iniciais. Por esse motivo, a análise a seguir se refere a algumas disciplinas destacadas, que pertencem ao currículo em extinção da Universidade “B”.

A ementa da disciplina Introdução à Psicologia da Educação destaca a identificação da mesma com uma visão conceitual histórica e metodológica. Refere a aplicação da psicologia, nos aspectos constitucionais, afetivos, perceptivos e cognitivos, e o estudo da vida de relação do ser humano, considerando a construção de vínculos, os diferentes modos de expressão e as suas implicações para o processo educacional. Pode-se depreender que este estudo inclui, nos aspectos perceptivos e nos diferentes modos de expressão, o estudo da psicomotricidade e o que ela representa, no processo de ensino aprendizagem. Novamente, ressalta-se a idéia de que, dependendo da forma como estes conteúdos forem trabalhados, há condições de os alunos do Curso de Pedagogia, se apropriarem de noções relativas ao significado real deste trabalho, que propõem o uso do corpo, para realizar aprendizagens significativas.

Outra disciplina destacada é a que se chama Psicologia da Educação: Desenvolvimento Infantil. A ementa refere o estudo do desenvolvimento psicológico na infância, abordando diversos aspectos, entre eles, o físico e o motor, acrescentando a construção do pensamento da linguagem, do desenho e do jogo infantil, como meio de comunicação e expressão da personalidade da criança. Também sugere o estudo defendido neste estudo, desde que releve e aprofunde a importância destes aspectos, para uma aprendizagem significativa.

Mais uma disciplina pertencente ao antigo currículo, que se acredita, deve ter contribuído para que os alunos do Curso de Pedagogia tenham uma boa compreensão dos aspectos que este estudo dá ênfase. É a disciplina que leva o nome de Psicologia da educação: Ensino e Aprendizagem. Conforme sua ementa, esta prevista a aprendizagem das diferentes abordagens teóricas, das condições de intervenção no processo de ensino, levando em consideração as dificuldades

escolares, nos anos iniciais, bem como a reflexão sobre o papel da intervenção docente nas situações de inclusão. Depreende-se, portanto, que contempla as idéias que o estudo põe em destaque.

A disciplina que tem o nome Psicopedagogia refere, em sua ementa, a compreensão e caracterização de dificuldades de aprendizagem, estudando as alternativas de diagnóstico e intervenção do professor, no trabalho com crianças e adolescentes. Dependendo da forma que considerar as dificuldades de aprendizagem, poderá abordar as idéias contidas na abordagem do presente estudo.

As disciplinas: 'Metodologia do Ensino e Conteúdos Básicos de Educação Física e Recreação', 'Metodologia do Ensino e Conteúdos Básicos de Educação Artística', 'Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental' e o 'Estágio supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental', ao que tudo indica, foram mantidas no novo currículo. Embora o nome das mesmas tenha alguma alteração, através das ementas, foi possível perceber que se tratam dos mesmos conteúdos. Portanto, dispensam novos comentários.

8 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

8.1 OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa se propôs a analisar o currículo de formação de professores licenciados em Pedagogia, em duas IES gaúchas, verificando a presença, ou não, nas propostas curriculares, do conhecimento de práticas exploratórias que incluem o uso do corpo, como facilitador de aprendizagens.

Esta análise explorou as Diretrizes do Curso de Pedagogia - Formação de Professores - Parecer 05. 2006, para realizar o contraponto entre o que determina a Lei e o que se encontra nos atuais currículos das IES analisadas.

8.2 OBJETIVO

O objetivo geral deste trabalho foi o de analisar os novos currículos do Curso de Pedagogia, no que diz respeito à existência ou não de disciplinas que desenvolvam - com maior abrangência, e não apenas superficialmente - a importância da psicomotricidade, do brincar e da exploração de diversos espaços, e, assim, qualificar Cursos de Pedagogia, a fim de que alcancem melhores desempenhos da aprendizagem, auxiliando professores que irão atuar na educação básica, em sua prática pedagógica.

Em síntese, estudamos a base de formação de professores licenciados em Pedagogia, pesquisando as possibilidades de formação de seu conhecimento de práticas exploratórias, que incluem o uso do corpo como facilitador de aprendizagens.

Para tanto, mais especificamente: analisamos as propostas de ensino, quanto ao estudo da movimentação que, acredita-se, seja necessário; entrevistamos uma amostra de alunos em seu estágio curricular, formados por duas universidades distintas; e observamos sua atuação.

A operacionalização da coleta de dados se deu através da:

análise dos projetos pedagógicos, através de currículos e súmulas, das IES em questão, verificando se contemplam ou não as questões fundamentais, relacionadas com o uso do corpo, levantadas neste estudo;

entrevistas a um grupo de estagiários das duas IES distintas, fazendo o contraponto entre currículos;

e a observação de sua atuação.

8.3 QUESTÕES QUE NORTEARAM A PESQUISA

Os licenciandos utilizaram, em suas aulas de estágio, a exploração do espaço e o uso do corpo como recursos facilitadores da aprendizagem? Se não o fizeram, questionou-se se isso decorreu do fato de que o currículo do **curso de Pedagogia não ofereceu nenhuma disciplina, que lhes fizesse entender o fundamento da educação psicomotora**, como contribuição para o desenvolvimento global do ser.

Os licenciandos **tiveram, no currículo de Pedagogia de sua IES**, a base necessária para compreender a importância do desenvolvimento de situações que favorecessem a exploração do espaço e o uso do corpo? Nesse sentido, promoveram atividades que contribuíram para o desenvolvimento global do sujeito?

Ressalte-se, aqui, mais uma vez que a pesquisa foi realizada com alunos que tiveram sua formação de acordo com um currículo em extinção e que as sugestões consideram os novos currículos dos cursos em questão.

8.4 A TAREFA DE PESQUISAR...

Na tarefa de pesquisar, através de uma energia criativa e da observação dos problemas, o pesquisador reflete e organiza possibilidades de ação, selecionando as melhores técnicas e instrumentos de investigação. Imaginou-se, portanto, que, a partir das primeiras observações, muitas mudanças, no que dizia respeito ao projeto teórico-metodológico, poderiam ocorrer. As metodologias qualitativa e quantitativa são perspectivas teóricas distintas, que possibilitam abordar, de maneira diferente, os problemas. Empreendem, portanto, também de diferentes modos, a busca de respostas. Dessa forma, fizeram-se necessários, diferentes métodos, que se

constituíssem distintas maneiras de olhar o mundo empírico. (TAYLOR; BOGDAN, 1996).

8.4.1 Metodologia Qualitativa

De acordo com este percurso e com as características intrínsecas a esse estudo, foi escolhida a metodologia qualitativa, principalmente, porque ela possibilitaria fazer descobertas e encontrar novos significados, a respeito do tema em questão. Considerou-se que essa perspectiva permitiria discutir e avaliar possibilidades, tendo em vista a idéia de que o conhecimento é algo não acabado, e sim, uma construção que se faz e se refaz continuamente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para Minnayo (2000), as metodologias de pesquisa qualitativa são entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade, como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Tem como objetivo buscar a compreensão dos fenômenos, da forma mais detalhada, com base na perspectiva das outras pessoas, isto é, das pessoas que estão sendo pesquisadas. Muitas vezes, essa perspectiva fornece informações que, por pertencerem à esfera do subjetivo, não aparecem, quando se empregam exclusivamente métodos quantitativos.

Minnayo (2000) tenta retirar o caráter apenas técnico usualmente apresentado da metodologia de pesquisa, mas também demonstra que todo "técnico" tem como pressuposto uma teoria e que toda teoria e toda técnica estão vinculadas a pressupostos de uma visão social de mundo que as fundamenta.

Para a autora, o reconhecimento da construção do objeto como tarefa humana, histórica, solidária, complexa, aproximativa, descontínua e inacabada também diz respeito à construção do objeto. "Não somente o objeto é por ele construído, mas ele próprio se constrói no labor da pesquisa" (MINAYO, 2000, p. 250).

Pretendeu-se, então, neste estudo, utilizar a metodologia de pesquisa qualitativa, através do método de Estudo de Caso - buscando responder "como" e "porque" (YIN, 2001) estagiários universitários do Curso de Pedagogia proporcionaram, ou não, atividades que favorecessem a aprendizagem, através do

uso do corpo, tendo como referência o que o currículo de seu curso de origem ofereceu.

Aplicando as palavras de Robert Yin, num Estudo de Caso, as unidades de análise deste estudo foram relacionadas às questões vinculadas às diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e aos currículos e súmulas das duas IES investigadas. A partir disso, foram elaboradas proposições de observação e questões, para o estabelecimento de um roteiro de pesquisa, que foi realizada com os estagiários. (YIN, 2001, p. 42)

Ainda quanto ao Estudo de Caso, Yin ressalta habilidades básicas necessárias ao pesquisador. Destaca a importância de ser capaz de fazer boas perguntas e de interpretar as respostas; ser bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos; também ser adaptável e flexível, de maneira que as situações, recentemente encontradas, possam ser vistas como oportunidades e não como ameaças. Além disso, o pesquisador precisa ter uma noção clara das questões que estarão sendo estudadas, tendo como foco os eventos e as informações relevantes. Por fim, ser imparcial em relação a noções preconcebidas, assim como estar atento a provas contraditórias. (YIN, 2001, p. 81)

As técnicas utilizadas, como fontes de evidência, foram:

- a análise da documentação referente às diretrizes do MEC e currículos e súmulas das duas IES estudadas;
- a observação direta em sala de aula;
- as entrevistas semiestruturadas com os licenciandos do Curso de Pedagogia .

Como princípios para a realização da coleta de dados (YIN, 2001, p. 119), levou-se em consideração a utilização de **várias fontes de evidência**, ou seja, o comportamento dos alunos, frente a posições e determinações que o professor/estagiário tiveram, em relação às questões norteadoras desse estudo. Um **banco de dados** foi criado, e houve o cuidado no sentido de manter o **encadeamento de evidências**, colhidas na observação direta.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa investigou fenômenos em toda a sua complexidade, no contexto natural, buscando a compreensão através dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Os fatos a serem observados, com toda a certeza, foram as diretrizes de nossa ação, no sentido de evitar a cristalização de (pré) conceitos e expectativas que o pesquisador pudesse ter e de transformar brincadeiras, emoções, sinais de satisfação ou insatisfação, frente às atitudes educacionais e organizadoras da sala de aula em apontamentos que qualifiquem a formação de professores de acordo com o **objetivo** desse estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas podem ser relativamente abertas, centrando-se em tópicos determinados ou sendo guiadas por questões gerais. Assim, é possível, ao entrevistador, levantar uma série de tópicos que oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo. Com a utilização da entrevista semiestruturada, isto é, a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

Quanto à observação de campo, Lüdke e André (1986) fazem ressalvas. As observações podem sofrer interferência da bagagem pessoal e história pessoal de cada ser humano. Portanto, esta observação foi controlada, sistemática e com uma preparação rigorosa do observador. O planejamento foi feito com antecedência, prevendo o que e como observar. O estudo durou cerca de seis meses, de tal forma que fosse possível coletar dados suficientes e que apontassem para contribuições de mudança do currículo de formação de professores, um dos objetivos do estudo.

Conforme sugestão de Bogdan e Biklen (1994), o conteúdo das observações envolveu uma parte descritiva e uma parte reflexiva. O registro das observações contou com anotações escritas, gravações de voz e fotografias, a respeito do planejamento dos professores e das atitudes dos sujeitos, isto é, atenção aos sinais não verbais, tais como: gestos, entonações, expressões faciais ou mudanças de postura, com o intuito de capturar *sinais sutis*, que pudessem revelar aspectos fundamentais para as conclusões do estudo.

A metodologia qualitativa também permitiu que, à medida que se foram realizando os primeiros contatos no campo, o objeto de estudo ficou mais claro, autorizando a seguir o plano inicial, efetuando as flexibilizações necessárias e admitidas pela metodologia escolhida.

Os autores também afirmam que, num estudo qualitativo, não existe um plano exato ou rígido. Os passos a serem seguidos evoluem de acordo com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados. Foi exatamente isto que ocorreu. À medida que

as questões e as respostas foram surgindo, novas perguntas se originavam, dando condições de entender situações inéditas e específicas de cada disciplina comentada, bem como permitindo compreender o aproveitamento que as alunas tiveram destas, na sua prática.

Como já foi mencionado, sendo a metodologia deste estudo qualitativa, não houve preocupação em estabelecer qualquer generalização matemática ou estatística.

Num primeiro momento, foram analisados os documentos referentes às diretrizes do Curso de Pedagogia, determinadas pelo MEC, e os currículos e símulas de Graduação do Curso de Pedagogia das duas IES escolhidas, que foram designadas como Universidade "A" e Universidade "B".

Num segundo momento, foram feitas as observações da prática de ensino, isto é, as salas de aula. Levando em consideração a metodologia já explicitada, a escolha dos sujeitos foi de forma intencional dirigida e por conveniência, programando-se, inicialmente, o acompanhamento de **três estagiários de cada IES, observados por um período** equivalente a **quatro turnos de prática de ensino**. Contrariando a programação inicial, duas das alunas que participaram da pesquisa, fizeram o curso de Magistério. Mais adiante, os motivos serão mais bem explicitados. Este número foi considerado suficiente, em função do método de coleta e de análise de dados, que deveria captar muitos detalhes reveladores a respeito do tema estudado.

Por fim, foram entrevistados os estudantes universitários observados em sua prática.

8.4.2 Iniciando a investigação...

É relevante a preocupação com os cuidados éticos, salientados pelos autores: "[...] consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75). No Brasil, essas preocupações são regulamentadas através da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos de ética envolvendo seres humanos, além de ser uma das regras do Programa de Pós Graduação em educação da UFRGS.

Portanto, houve o cuidado, já nos primeiros contatos, de levar o termo de consentimento livre e informado e a carta de apresentação, feita pela secretaria de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Foram apresentadas explicações sumárias, a respeito do tema e dos propósitos do estudo, ressaltando a importância para a formação de professores, bem como o sigilo e o anonimato no tratamento dos dados, e a técnica de coleta e análise de conteúdo, de Bardin (1979), que seria empregada. A partir de então, iniciou-se o processo de observação de atividades de prática de ensino, das três estagiárias de cada uma das duas IES escolhidas.

Com a confirmação da participação dos sujeitos, foi elaborado um calendário, onde constava o horário, datas e local para a realização, inicialmente das observações e, posteriormente, das entrevistas de natureza semiestruturada.

As entrevistas com os professores foram realizadas somente após as observações, com o propósito de não influenciarem nas atividades de prática de ensino a serem observadas.

8.4.3 Procedendo a análise

Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas para a análise das comunicações, através de procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e que visa obter indicadores quantitativos ou não. É um método que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens, e caracteriza-se pela utilização exaustiva e intensa da descrição analítica do conteúdo das mensagens e consequente interpretação inferencial.

Robert Yin (2001) ressalta que, num Estudo de Caso, para uma análise de alta qualidade, é necessário deixar claro que a análise está baseada em todas as evidências relevantes; abranger todas as principais interpretações concorrentes; dedicar-se aos aspectos mais significativos de estudo de caso; e utilizar o conhecimento prévio de especialista. Para torná-lo exemplar, um estudo de caso deve, segundo o autor, ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e, ainda, ser elaborado de uma maneira atraente. (YIN, 2001, p. 179)

Retomando Bardin (1979), o método qualitativo é extremamente útil, para processar informações de documentos de comunicação, tanto verbais como não verbais, tais como: entrevistas, gravações, vídeos, depoimentos, entre outros. Além disso, este método ajusta-se perfeitamente às necessidades do problema de pesquisa e de suas questões norteadoras.

A análise de conteúdo desenvolve-se em etapas sucessivas, compreendendo três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A primeira delas, a pré-análise, tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, *abertas*, por oposição à exploração sistemática dos documentos (BARDIN, 1979). Essa fase caracteriza-se pelo uso da intuição, inspiração e liberdade, no exame do material obtido.

A segunda fase da análise de conteúdo foi a de operar os recortes do texto das entrevistas, em unidades de significado comparáveis. Consistiu, essencialmente, em operações de codificação e identificação das unidades de significação colhidas. A partir daí, foram organizadas as categorizações do material, com o agrupamento de dados, considerando o que existia de comum entre eles. Caracterizou-se por semelhança ou analogia, segundo critérios que poderiam ser semânticos, originando categorias temáticas.

A terceira fase foi a do tratamento de dados. Visou a interpretar os resultados, sendo que a síntese resultante deveria ter coerência com o suporte teórico, eleito para embasar a pesquisa.

Em síntese, a operacionalização da pesquisa envolveu os seguintes procedimentos:

- análise do currículo, através de seus projetos pedagógicos e súmulas de disciplinas de cursos de Pedagogia, em duas IES distintas;
- observação e registro em diário de campo, fotos e uma amostra de três alunos de cada IES, em estágio obrigatório, na sua prática diária, por quatro turnos de cada um;
- após a observação, foram feitas as entrevistas semiestruturadas com estes estagiários;
- análise do conteúdo de forma complementar dos documentos, das observações e das entrevistas, à luz da teoria fundante desta pesquisa.

9 ANÁLISE DOS DADOS

“O fenômeno global do corpo é, do ponto de vista intelectual, tão superior à nossa consciência, ao nosso espírito, à nossa maneira de pensar, de sentir e de querer, quanto a álgebra é superior à tabuada de multiplicação.”
Nietzsche

Para iniciar este capítulo, parece válido salientar o quanto é difícil a tarefa de selecionar, dentre os vários ricos momentos da coleta de dados, aqueles que melhor apresentam a realidade vivenciada nas salas de aula, com as alunas dos Cursos de Pedagogia das duas IES e os seus alunos, bem como das entrevistas que foram feitas com estas estagiárias.

Certamente ficarão guardados muitos detalhes preciosos, que dizem respeito ao ato de ensinar e aprender, e que farão parte, para sempre, da formação continuada desta pesquisadora.

Pretende-se, então, em primeiro lugar, descrever o que foi visto e ouvido, discutindo tais dados com o apoio no que os autores, que são referência para embasar as idéias deste estudo, sustentam teoricamente.

A partir das observações e respostas coletadas, pretende-se contar, analisar e refletir sobre o que foi descoberto ao longo desta pesquisa. Para fazer este relato, utilizam-se categorias, que se tornam pequenas grandes idéias, sendo que, através de sua essência, acreditava-se descrever as descobertas da pesquisa. Dessa forma, pensa-se tornar as evidências, percebidas através da dedicada atenção às cenas de sala de aula e escuta nas entrevistas, mais claras, para poder responder às questões norteadoras e atingir os objetivos, propostos no início do trabalho.

Todas as alunas, professoras estagiárias, que foram observadas e entrevistadas, iniciaram o curso em 2005. Ao iniciar a entrevista, foi-lhes esclarecido, que o objetivo do trabalho não era julgar ou criticar o trabalho desenvolvido na sala de aula, e, sim, o intuito de qualificar o Curso de Pedagogia.

Retomando as questões norteadoras:

Os licenciandos utilizam, em suas aulas, a exploração do espaço e o uso do corpo como recursos facilitadores da aprendizagem? Se não o fazem, questiona-se se isso decorre do fato de que o currículo do **curso de Pedagogia não oferece nenhuma disciplina que lhes faça entender o fundamento da educação psicomotora**, como contribuição para o desenvolvimento global do ser?

Os licenciandos **têm, no currículo de Pedagogia de sua IES**, a base necessária para compreender a importância do desenvolvimento de situações que favoreçam a exploração do espaço e o uso do corpo? Nesse sentido, promovem atividades que contribuem para o desenvolvimento global do sujeito?

9.1 AS CRIANÇAS E O QUE DEMONSTRAM GOSTAR DE FAZER

Através da observação direta em sala de aula, e também nos quase 30 anos de experiência junto às escolas, perceber claramente que, as crianças gostam de se levantar, de ajudar à professora, de realizar jogos em grupos, do jogo da “força”, proposto pela professora, de brincar, de se “tocarem”, de cantar, dançar, desenhar, recortar, colar, colorir, saltitar, conversar, apagar o quadro, bem como escrever nele...

É muito comum ocorrer a tentativa de se oferecer um exercício bem estruturado, com todas as figuras e palavras necessárias para que os alunos entendam tudo o que a professora deseja. De repente, percebe-se que a criança se volta para a sua brincadeira, que não é aquela que foi preparada para ela, com tanto carinho. Quantas vezes se recorta, se cola, com cores e brilhos, algum material que não lhes agrada!? Se não se estiver preparado, para “ver” e “sentir” a forma como um aluno interage, verdadeiramente, com estas “belas fórmulas”, não será possível cumprir a tarefa de pedagogos, ou seja, não haverá conexão com o ser e com o que ele deseja aprender!

Na dedicatória desta pesquisa, está comentado papel de “bastão de leite”, que meu pai me oferecia para brincar. Ele foi um grande professor, de línguas! Sei que sabia muito mais do que português, latim ou francês... Quando chegava de viagem trazia sempre essa guloseima para mim. Depois de eu comer o chocolate, ele esticava o papel deste “presente” entre os seus dedos e me dava um palito de dentes para que eu, fazendo um movimento com a minha pequena mão, perfurasse o papel até que ele se rasgasse ao meio. Depois, ele pegava apenas uma das partes e assim sucessivamente, até que não fosse mais possível repartir! Será que este é o motivo pelo qual entendo e explico muito bem as frações, embora os algoritmos tenham me feito chorar após muitas provas de matemática? Elementos para pensar... e observar!

9.2 OS ALUNOS E O MOVIMENTO ESQUECIDO

O que as crianças fazem na sala de aula? Quais são seus movimentos? Esta pergunta dirigiu, primeiramente, a atenção e escuta, nas salas de aula. A atenção foi concentrada, então, aos movimentos espontâneos dos alunos. As professoras cobram que copiem do quadro e realizem as tarefas propostas. As crianças, em pequenos grupos isolados ou não, levantam-se das classes, para conversar uns com os outros, tocarem-se ou apontar lápis. Quando sentados, é interessante o que fazem: mexem os pés, ora arrastando as pernas para os lados, colocando os pés nas travas das classes ou cadeiras, remexem-se e balançam-se nelas. Muitos permanecem sentados, mas necessitam ajoelhar-se na cadeira ou sentar sobre uma perna flexionada. Muitas vezes, as pernas ficam balançando, pois, quando são pequenos, os pés não se encostam ao chão.

9.2.1 Cenas recortadas, descritas e comentadas

9.2.1.1 Cena 1

ESTAGIÁRIA / PROFESSORA A

Numa sala de 2ª série do Ensino Fundamental, a professora e as crianças mobilizam-se para comemorar o aniversário de um deles. A professora distribui balões para que as crianças encham. *Carlos*⁹ não consegue dar o nó, para prender o ar no balão. Ele murcha. A professora diz:

- Carlos! Me passa!
- Não! Estou conseguindo!

Mas o balão murcha novamente.

A professora amarra o balão. Enquanto isso, Carlos gesticula. Fica às voltas dela, pega outro balão, para tentar imitá-la.

- Carlos! Chega de balão! Esse é o último!

⁹ Os nomes dos participantes citados foram modificados, para evitar o reconhecimento de envolvidos na pesquisa.

Esta cena instiga a reflexão sobre vários ângulos: o significado, para Carlos, de não ter obtido êxito na tarefa de encher e dar o nó em seu balão; a atitude da professora, que parece não ter percebido a frustração da criança, em não ter aprendido tal praxia; e, ainda, o fato de que, possivelmente, a jovem professora não conseguiu identificar, como um importante objetivo de ensino, naquele momento, a tarefa de ensinar Carlos a conseguir encher e dar o nó em seu balão.

Em que medida, no Curso de Pedagogia, existe espaço para se aprender sobre a importância de movimentos específicos, como, por exemplo, encher e dar o nó num balão? Como a habilidade para executar, com êxito, esta tarefa pode influenciar a aprendizagem? Acredita-se que, a partir de experiências como esta - e não é incomum encontrarmos comemorações de aniversário nas salas de aula -, muitos aspectos que dizem respeito aos padrões evolutivos normais e patológicos da motricidade deveriam ser refletidos, nos Cursos de Pedagogia. Também interessa levar em consideração que, se a atividade na escola era um aniversário, todos os momentos desta atividade deveriam ser valorizados, como meios oportunos para trabalhar aspectos importantes do desenvolvimento. Parece que estes temas, muitas vezes, são discutidos na formação de professores, mas cabe aqui, neste estudo, ressaltar a falta de discussões, em torno dos aspectos motores e da importância destes, como facilitadores de outras aprendizagens.

No caso do aluno em questão, talvez ele possa ser um aluno dispráxico, já que a maioria dos colegas conseguiu executar a tarefa sem nenhuma intervenção da professora. É possível também, contudo, que este aluno simplesmente não tenha tido os estímulos necessários, em sua vida, para que pudesse dar conta da praxia exigida naquele momento. Por esse motivo, ressalta-se a importância de a professora ter tido, em seu Curso de Pedagogia, os ensinamentos necessários, para que pudesse dispensar maior atenção a essa cena. Isto é, questiona-se o conhecimento construído, ao longo de sua formação, e retomam-se as referências, contidas na análise da Resolução CNE/CP nº. 1, 15 de maio de 2006, do capítulo 6 deste trabalho, quando são pormenorizadas as questões sobre psicomotricidade e alunos dispráxicos.

Essas reflexões sinalizam a vontade de buscar a mudança do olhar dos professores, sobre **crianças dispráxicas e ou hipotônicas**, para que eles possam desenvolver atividades que proporcionem, a esses alunos, pelo menos, parte do estímulo psicomotor, necessário para um melhor desempenho. Não se trata de fazer

com que a escola se transforme numa clínica, isto é, ter a pretensão de formar professores superespecializados, todos com um saber terapêutico, mas de lhes proporcionar, na formação em Pedagogia, um mínimo de informações, para que possam melhor entender e "olhar" para este aluno. Se o conceito de dispraxia, for retomado, tem-se a importância desta atenção, por parte do professor, mais bem esclarecida. Também fundamenta a necessidade do conhecimento das questões fornecidas pela área da neurociência, pois um aluno que não sabe dar o nó no balão, como já comentado, pode, apenas, jamais ter sido orientado a realizar tal tarefa, então, não se estar falando mais em dispraxia, e, sim, da falta de alguém que o tenha ensinado a realizar tal movimento.

Este é o momento de elucidar algumas questões, que referendam, teoricamente, as idéias da importância de um trabalho que considere aspectos da psicomotricidade, como conteúdos que devem fazer parte do currículo dos Cursos de Pedagogia, a fim de que, os alunos, futuros professores, apreendam o quanto, este item tem importância, na vida de aprendizagem e aprendizagem da vida para seus alunos.

Moyles (2002, p. 159), ao comentar alguns pontos adicionais, ao planejar o atendimento das necessidades individuais, frisa que, sempre que possível, o adulto deve estar presente, não apenas para apoiar o brincar, como, também, para observar e monitorar mudanças nas atitudes ou capacidades da criança.

A autora diz que, no contexto educacional, deve-se colocar ênfase especial na idéia de dar oportunidade de praticar e revisar habilidades, em um ambiente consistente e estável, e de aprender sem medo do fracasso. Essa afirmação sustenta a reflexão em torno da cena descrita, confirmando a validade da questão norteadora, que indaga se os licenciandos **têm, no currículo de Pedagogia de sua IES**, a base necessária para compreender a importância do desenvolvimento de situações que favoreçam a exploração do espaço e o uso do corpo e se, nesse sentido, promovem atividades que contribuem para o desenvolvimento global do sujeito.

De acordo com Rebollo, que muito tem acrescentado ao estudo das bases neurológicas e da psicomotricidade,

Se quisermos conhecer as bases neurobiológicas da psicomotricidade não somente devemos conhecer o sistema motor “no sentido exato” senão as integrações com os demais sistemas que constituem o sistema nervoso e que fazem que a emergência de seu funcionamento seja a psicomotricidade e não a motricidade como dizíamos antes. (REBOLLO, 2007, p.15)

Com esta citação, pode-se refletir a respeito da cena descrita, e do quão importante será ensinar, aos futuros educadores, que a psicomotricidade, aspecto indissociável da conduta de alunos em sala de aula, faz parte de um sistema de organização que coordena e modula componentes afetivos e cognitivos. Isto significa que as tarefas de encher e dar um nó no balão estão conectadas a movimentos intimamente relacionados, por interconexões de diferentes níveis hierárquicos. A autora complementa essa idéia ao falar das funções cognitivas e executivas. A partir destas afirmações, pensa-se que, de modo especial, estas funções devem fazer parte da aprendizagem de todos os envolvidos com as tarefas do ensinar, pois um cérebro que coordena ações, no espaço e no tempo, estará preparado para executar as representações contidas em todas as tarefas exigidas, ao longo do processo de ensino escolar, como, por exemplo, a de escrever.

Ainda utilizando o suporte dado por Rebollo (2007, p. 106-108), ao sustentar que as bases biológicas de atenção, aprendizagem e memória são dadas pela produção de trocas permanentes entre ação e o ambiente, e que a aquisição de aprendizagens está fortemente influenciada pela motivação, depreende-se que, para Carlos, alcançar êxito na tarefa vinculada ao aniversário, certamente, consolidaria muitas situações em seu processo de aprender.

Refletindo um pouco mais sobre a experiência vivida por Carlos, em sala de aula, pode-se fazer um vínculo ao que nos diz Bergès (2008, p. 457), ao comentar sobre as dificuldades de leitura e escrita na criança, a respeito de que o impulso motor não é uma impulsão motora indiferenciada qualquer, é uma impulsão motora que tem a ver, de maneira estrita, com nossa lateralidade. Isto é, todas as experiências que a criança realiza têm a ver com o fator cinético do movimento, que importa para o fator visual. Ele quer dizer que “[...] é o corpo em seu deslocamento, quer se trate da mão, das pernas, ou do corpo no seu conjunto, pouco importa, é o corpo no seu deslocamento que prevalece quanto à realização [...]” O autor fornece elementos fundamentais, para se refletir sobre a cena inicial, quando o simples ato

de encher e dar um nó no balão pode auxiliar o fazer pedagógico, enquanto orienta a vetorização dos gestos escritores.

O que incita a fazer estes comentários, sem dúvida, é a certeza de que, ao oferecer elementos norteadores, para que uma criança consiga dissociar os movimentos de uma mão e outra, a fim de obter sucesso, a partir do movimento com seus dedos, de ter em suas mãos o objeto imaginado, ou seja, o balão cheio, para ser jogado, a consolidação de aprendizagens realizadas no campo motor, se dará pela sustentação destes movimentos. Por exemplo, a escrita no sentido da esquerda para a direita, bem como as rotações das letras que estarão por vir, e que supõem a interiorização de vetores no espaço, terão, também, sustentação, a partir de experiência similares. Se um professor estiver, por exemplo, diante de um aluno com um transtorno de orientação espacial, estará ajudando este aluno, ao realizar atividades no espaço amplo, a construir um caminho para que ele possa integrar conhecimentos e, assim, consiga minimizar suas dificuldades. Mas, mesmo os alunos que não têm um transtorno específico aprendem melhor, se estiverem expressando, no caderno, o movimento que representa um caminho vivenciado em outros espaços. (BORDAS, 1976, p. 247)

Considerando este conceito, relacionando-o com a estruturação espaçotemporal, termo amplamente utilizado em todos os planos pedagógicos, obrigatoriamente, precisa-se remeter às vivências que uma criança, até mais ou menos dois anos e meio, realiza, isto é, à exploração do meio, através de estímulos e do ambiente oferecido, ao qual se ajusta, desenvolvendo suas praxias. Na fase seguinte, entre três e seis anos, a criança inicia a representação do que vivencia, descobrindo formas e dimensões. A orientação espacial depende, então, da posição e dos vários movimentos que seu corpo executa e ocupa no espaço. (FONSECA, 2008, p. 239)

É fundamental, portanto, ressaltar o quanto estas relações influenciam na construção da autoestima de uma criança, com o objetivo de repensar algumas práticas escolares ou, mesmo, a falta delas.

A seguir, a discussão a partir dos dados da entrevista realizada com essa professora que, paralelamente ao curso de Pedagogia, obteve a chance de trabalhar em uma Escola Infantil, o que lhe rendeu uma prática bastante diferenciada e rica. Ela relata não ter feito nenhuma formação específica, para o trabalho com educação

infantil. De alguma forma, foi possível perceber o quanto esta prática trouxe contribuições ao seu fazer pedagógico.

Esta professora relatou o fato de que se preocupou com um aluno que mostrava muita dificuldade em ficar sentado, necessitava levantar-se muitas vezes. Lembra que a sugestão de sua orientadora foi a de que deixasse este aluno sair um pouco da sala, para retornar logo em seguida.

Ela comenta que este tipo de orientação foi feita no seminário de final de estágio, onde as várias professoras orientadoras se reuniam para fazer discussões, a respeito do trabalho das estagiárias.

Professora /estagiária A:

“Ela já tinha comentado que as crianças precisam se movimentar, precisam sair um pouco, arejar, sei lá”.

“E aí, eu fiz isso! Só que a Escola não deixa a criança sair da sala de aula. Não deixa, não pode, tem que ficar lá! Não pode nada assim. Não pode se movimentar... sair da sala! Então, imagina! Eu falei pra ele: não, tu vai dar uma volta, vai no banheiro e depois tu volta; mais tranquilo, senta pra fazer a atividade.” (A)

“Às vezes, tu ficar muito tempo sentado te dá uma certa moleza. E eu acho que levantar e tomar uma água ajuda!”

Este é um dado que deve ser levado em consideração, nos resultados da pesquisa, pois, as estagiárias, muitas vezes, revelaram se sentir na obrigação de manter algumas regras estabelecidas pela escola em que prestavam o estágio.

Quando foi questionada, se lembrava de alguma disciplina que, de alguma forma, tenha discutido a idéia da importância de a criança agir para aprender, ela disse que sim.

“Teve uma, ‘jogo e educação’, que não falou diretamente, mas eu acho que tocou nisso: dá pra fazer, dá pra ensinar jogando, e é

muito fácil pensar, depois dessa disciplina, atividades que tenham a ver com isso.” (A)

Outra questão abordada, nessa entrevista, foi se havia, em algum momento, planejado, junto à orientação do Curso, alguma aula que estabelecesse vínculo com o que alunos haviam feito na educação física. A professora respondeu que não. Mesmo no relatório de estágio, nada aparecia sobre a educação física. Outras disciplinas eram contempladas neste documento: matemática, linguagem, Ciências...

“Não aparecia nada de educação física, mas acho que seria uma coisa difícil, de pensar, porque teria que assistir à aula das gurias (estagiárias de educação física).” (A)

Esta é uma das questões mais inquietantes, em relação ao ensino interdisciplinar. A professora já tem “incrustada” nela a idéia de que não faz parte do ensino estar por dentro do que ocorre na aula de educação física. Ou seja, é uma aula que não lhe diz respeito. Num encontro de professores em que o projeto deste trabalho foi apresentado, uma das questões relevantes foi exatamente esta. O quanto é importante que o professor possa aproveitar toda a experiência vivenciada pelas crianças, num espaço amplo, para que possa proporcionar-lhes o desafio de que representem, no espaço de uma folha, através de desenho, o ambiente em que tanto se divertiram e que foi realmente explorado. Esta idéia foi discutida pelos professores, após a apresentação, tendo uma repercussão muito positiva. Poderia dizer que um dia de ensino é o equivalente ao “pedaço de um bordado” que, com muitas cores, compõe uma cena vibrante e bonita. Esse bordado será, ao final de muitos dias de aula, a aprendizagem, que se dá pela composição de muitas experiências e da interdisciplinaridade, oferecida pelos professores.

Le Boulch (1988, p. 99), ao tratar sobre organização do espaço gráfico, sugere a realização de atividades em que as crianças devam representar, por exemplo, a posição em que os colegas estão sentados, nas fileiras de cadeiras de uma sala de aula.

A professora foi convidada a falar se tinha alguma idéia, em relação às questões de postura ao escrever e altura das cadeiras e das crianças, e se, em

algum momento, este tema foi abordado durante o curso. Ela disse que não. Lembra somente de terem discutido sobre os móveis adequados para as crianças menores.

“A altura, mas não em relação à criança ficar desconfortável de não alcançar o chão, nunca tinha pensado nisso! Nunca tinham falado no curso também.” (A)

Uma questão importante foi feita: se a professora estagiária cursou a disciplina que foi extinta e que era dada na ESEF. Ela respondeu que sim, mas que não lembrava bem. Lembrou que faziam brincadeiras, mas não conseguiu fazer um elo com a Educação, com o ensino.

“Era mais Educação Física mesmo, só separada.” (A)

Além dessa afirmação, a entrevistada verbalizou ter problemas com orientação espacial. Diz que nunca consegue identificar “direita e esquerda”, sem se atrapalhar. Então, foi questionada se, em algum momento, esta questão da importância de orientação espacial foi vinculada aos exercícios aprendidos na disciplina e o que poderiam proporcionar aos alunos.

“É. É essa a relação que não foi feita!” (A)

A partir desses dados, é possível fazer a crítica em relação à falta de “comunhão” (ou interdisciplinaridade) entre as várias disciplinas. Isto é, os conteúdos são ensinados, porém, os alunos não conseguem realizar a “junção” entre eles. *Não entendem quando, como e porque vivenciar* as atividades, que oferecem o movimento do corpo, e o quanto estas têm a ver com a aprendizagem.

9.2.1.2 Cena 2

ESTAGIÁRIA/ PROFESSORA B

Numa turma de 3ª série do Ensino Fundamental, as crianças, atentas, ouvem as explicações sobre o jogo que se realizará na aula de Educação Física, que será dada pela professora. Alegres, se dirigem para o pátio da escola. Irão somente os que concluíram a tarefa do quadro. ***A atividade consiste em uma espécie de boliche. São caixas de leite forradas com papel jornal e que possuem um número. Cada uma vale diferente pontuação, positiva ou negativa. As crianças torcem, vibram por suas equipes. Ao final do jogo, a professora soma os pontos das equipes e as crianças ficam liberadas para brincar livremente.***

A reflexão sobre esta atividade poderia ser bastante extensa, mas resumem-se nos seguintes comentários que ressaltam três aspectos: a feliz iniciativa da professora em propor um jogo que as crianças participaram com entusiasmo e interesse: a da possibilidade de melhor significação das ações contidas na brincadeira; e a da atitude da professora, em permitir que somente as crianças que concluíram a tarefa do quadro pudessem participar da aula especializada. Ressalta-se o fato de que, muitas vezes, os professores esquecem de ressignificar os conteúdos de sala de aula, aqueles trabalhados no quadro, como, por exemplo, problemas matemáticos que envolvem a identificação de ações e a correlação dos cálculos adequados para a solução dos mesmos. A professora não se deu conta de que, ao invés de fazer os cálculos, poderia propor aos alunos que os realizassem, a fim de que encontrassem, eles mesmos, a classificação de cada equipe.

Fica, então, a questão para se refletir, em torno do que este estudo propõe. Esta possibilidade de ação é suficientemente discutida dentro do Curso de formação? Em que medida os alunos do Curso de Pedagogia conseguem fazer as integrações necessárias, entre as diversas questões articuladas nas disciplinas, a ponto de conseguirem dimensionar o significado das aprendizagens vivenciadas com prazer e, depois, sistematizadas, registradas, resolvidas e refletidas de acordo com os conteúdos escolares? Com toda a certeza, muitos alunos aprenderiam mais e melhor, se as atividades fossem, em maior número, planejadas através deste olhar: vivenciar e registrar o que experimentaram. Para fundamentar esse posicionamento, são interessantes as afirmações de Moyles, sobre o papel do brincar na educação infantil.

Segundo Moyles (2002, p. 33), ao referir a importância do brincar para a aprendizagem, “[...] o ensino, cuidadosamente concebido em função dos interesses da criança pode ajudar no planejamento, pensamento, monitoramento e avaliação

do trabalho.” A autora complementa, com o feliz e lúcido esclarecimento, no sentido de que “[...] a maior aprendizagem está na oportunidade oferecida à criança de aplicar algo da atividade lúdica dirigida a alguma outra situação.” (MOYLES, 2002, p. 45). Ela cita Hans, que diz que o brincar é uma atividade que está constantemente gerando novas situações.

Sobre a decisão da professora em permitir somente aos alunos que tivessem concluído as tarefas do quadro, a participação da brincadeira planejada para a aula de Educação Física, deve-se dizer que, possivelmente, a professora foi influenciada por determinações que a própria escola impõe. Não foram poucas as afirmações das professoras estagiárias em que verbalizaram sentirem-se “controladas”, por regras que a escola, estabelecia.

Acredita-se que a Universidade é o lugar em que serão feitos os esclarecimentos necessários para que se entenda o motivo de estas regras ainda se perpetuarem nos espaços escolares, e, também, a importância de se privilegiar atividades que envolvam o brincar e o uso do corpo.

Em relação ao fato de que as crianças vibram, em torno da aula de Educação Física, e de que a expectativa pela chegada deste momento é enorme, para quase todos os alunos, é importante refletir sob dois pontos de vista: a falta de conexão entre o que aprendem em sala de aula e o que vivenciam na aula especializada e a postura de não permitir que quem não concluiu as tarefas possa participar de tal momento.

Marco Antonio Moreira, ao prefaciar o livro 'Ensinando Educação Física nas séries iniciais: Estratégias e Desafios' (VALENTINI; TOIGO, 2005), fala de sua lembrança desagradável, em relação ao ensino da Educação Física e de como parecia que esta disciplina não tinha nada a ver com as demais matérias. Ele percebia esse ensino desconectado de seu desenvolvimento, que, certamente, está relacionado com o desenvolvimento cognitivo e afetivo, já que as aprendizagens motora, cognitiva e afetiva são interdependentes. “[...] o aprendiz pensa, sente e atua e esses três elementos - pensamentos, sentimentos e ações - estão integrados. Mas essa integração é construtiva, positiva, enriquecedora, se a aprendizagem for significativa.” (MOREIRA, In: VALENTINI; TOIGO, 2005, p. 5)

Retoma-se, aqui, uma discussão que faz parte da introdução deste estudo, no capítulo que faz a análise da Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006, e descreve a importância de os alunos do Curso de Pedagogia aprenderem sobre

crianças com dificuldades motoras, para tecer comentários a respeito de uma prática muito comum nas escolas: não permitir que alunos que não tenham terminado as tarefas participem dos momentos que mais apreciam, nesta cena, a aula de Educação Física.

“É sempre o último a terminar de copiar do quadro” (B)

Muitas vezes, a criança é reconhecida como um aluno com dificuldades motoras e o professor o encaminha para algum tipo de atendimento. Esta atitude já demonstra um certo grau de preocupação, com o estado geral da criança. Há situações, porém, que são preocupantes, em que ela recebe castigos pelas ações que não consegue verdadeiramente executar.

De certa forma, retoma-se a discussão em torno da ideia central deste estudo: a necessidade de maior aprofundamento, em relação aos benefícios que as atividades motoras trazem ao aprender. Pierre Vayer (1986) oferece grande parte da sustentação do pensamento, sustentado neste estudo, fundamentando a percepção, na prática, com alunos encaminhados para atendimento individual, por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Com base nesse autor, constata-se que, através da prática de brincadeiras, em que se explora a movimentação, tais crianças retomam o processo de aprender, em sala de aula. Clément Launay, no prefácio dessa obra, cita a educação psicomotora, como uma modalidade educativa global, necessária a toda criança, com ou sem dificuldades de aprendizagem. Ele complementa, ao comentar Vayer, que a educação psicomotora “[...] deveria fazer parte integrante das atividades educativas” (VAYER, 1986, p. 12).

Na introdução, o próprio autor diz que é preciso ultrapassar a visão da educação psicomotora, como “técnica de reeducação”, e pensá-la como “concepção global de educação”, que proporciona, às crianças, meios de desenvolver, ao máximo, suas possibilidades.

Diante do “[...] fracasso do conjunto de sistemas de relações normais que visam a levar a criança a aprender”, Vayer (1986, p. 15), ressalta a importância de se proporcionar a facilitação das aprendizagens, através da ação, que é explicada por meio da educação psicomotora. O autor é enfático, ao dizer que, se a escola deseja sobreviver, deve modificar sua atuação, em termos de comunicações e

objetivos. Nesse sentido, ele salienta a necessidade de se pensar em função da sociedade atual e da sociedade do futuro.

Essas considerações, remetem ao que diz Tardiff (2005), ao comentar a necessidade de mudança da escola. No livro **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**, ele cita a frase de um professor, que refere como sendo do ensino secundário: "A escola não mudou o suficiente para a criança de hoje. Tem-se uma criança nova, numa escola velha." Se Vayer (1986) antecipou a visão da sociedade, em que se vive atualmente, provavelmente já imaginara a necessidade, cada vez mais premente, de a escola atual ter que lidar com alunos, que passam a maior parte do tempo sem explorar o espaço: crianças que residem em apartamentos, que praticamente não brincam em espaços mais amplos e que permanecem muito tempo diante da televisão ou de jogos eletrônicos. Essa nova sociedade acaba por não experimentar ações que a leve a realizar uma comunicação corporal, a linguagem da ação.

Parece-me que as atividades que melhor podem esclarecer o valor do brincar, para os estudantes de Pedagogia, são as que, além de proporcionar o estudo teórico desta atividade, levam à observação de crianças brincando, ao mesmo tempo em que favorecem a reflexão sobre as ações e possibilidades do aprender brincando.

Na análise dos currículos das duas IES envolvidas nesse estudo, algumas considerações foram feitas, a respeito de disciplinas em que é possível, pela ementa, depreender-se que possibilitam tal experiência aos licenciandos. Abordou-se também os seminários integradores, quando os professores e alunos têm a possibilidade de refletir sobre os ensinamentos das várias disciplinas, sobre a prática e a observação de sala de aula, onde, certamente, o movimento não pode ser esquecido!

Os dados obtidos, na entrevista com esta professora, serão, a seguir, transcritos e comentados.

Ao ser tratado o assunto sobre quais atividades eram mais apreciadas pelos alunos, a professora revelou que eram as brincadeiras, a parte lúdica. Segundo ela, parecia, por se tratar de uma 3ª série do Ensino Básico, que a professora titular, até o início do segundo semestre, quando ela iniciou o estágio, formalizava o ensino, proporcionando situações de ensino em que havia poucas oportunidades de aprender brincando.

Ela disse que, no Curso de Pedagogia, teve orientação para promover estas atividades, através das disciplinas: “O Jogo e a Educação”, uma de Teatro de Música; e, também, em outro em que desenvolveu Educação Física e Recreação, quando aprendeu a fazer jogos, brincadeiras e dinâmicas.

Como na observação percebeu-se que faltou elo entre a atividade proposta - o boliche no pátio -, apresentado no início da descrição desta cena, foi questionado se a professora conseguira fazer uma ponte entre o que aprendeu no Curso e a prática em sala de aula. A resposta esclarece a questão:

Entrevistadora:

“Tu conseguiste aplicar essas coisas que vivenciaste nessa disciplina da ESEF, na de teatro, de música ou em ‘O jogo e a Educação’? Tu entendeste o momento em que isso poderia ser oferecido e o quanto isso realmente tem um valor educativo, um valor de aprendizagem para as crianças? Tu conseguiste fazer essa ponte?”

Estagiária/professora:

“Sim. Eu consegui entender o quanto era importante essa parte mais lúdica, essas brincadeiras, deixar as crianças mais livres. Consegui entender e tentei fazer. Só que, no contexto da sala de aula, vi muita dificuldade em conseguir colocar em prática. Porque eu levava a proposta, eles gostavam, mas era difícil de fazer, de usar... Porque eles não estavam acostumados a brincar, a serem mais livres em sala de aula. Eles estavam mais acostumados a sentar, a pegar o livro. Então, quando eu levava uma proposta de eles criarem, eles inventarem o teatro, uma dança, é que eu via uma maior dificuldade. Mas eu acho que o curso deu a base do quanto era importante deixar os alunos brincarem, os alunos cantarem, se expressarem de várias formas.” (B)

Entrevistadora:

“Eu te observei não exigindo que eles ficassem muito tempo sentados. Eles levantavam, eles passeavam. Em algum momento, tu fizeste algum vínculo com essa necessidade deles de se movimentarem, de caminhar pela sala, de ter liberdade para ficar de pé, pra ir um na classe do outro. Tu lembra de algum ensinamento que fundamentou essa atitude?”

Estagiária/professora:

“Com certeza. Com certeza, porque, inclusive, no curso a gente viu muito assim, que até comer uma bala, às vezes, não é errado né? E quando eu entrei na sala de aula, nessa sala de aula, me falaram que era proibido comer bala. E, no curso, a gente via que a bala, que a glicose, muitas vezes, é importante para o aprendizado da criança. Que a criança tá ali, dá sono, e uma balinha, não faz tão mal! Então, eu conseguia ver isso e eu acho que eu meio que deixei que isso acontecesse, rompendo aqueles padrões que eles estavam acostumados.” (B)

“Eles tavam numa fase bem de querer se mostrar para os outros. E eu via que isso não era pra atrapalhar as aulas, mas era uma necessidade de corpos, de eles se mostrarem, se movimentarem.” (B)

É louvável o gesto da professora e, nesse sentido, cabe salientar que, de acordo com os dados coletados, neste caso, o Curso de Pedagogia vem cumprindo muito bem o papel de formar professores com esta visão a respeito da necessidade de expressão por parte dos alunos. Conforme Berge (1981, p. 30), nenhuma terapia eliminará a má postura, se não lhe for proporcionado um clima de distensão, que permita errar, que perca o medo, a timidez, o receio de desagradar o outro. A autora cita Jousse:

Por que sabotar, na base, tentativas de expressão (seja desenho, pintura, dança...), sob o pretexto de que são desajeitadas? Por que sempre reprimir a criança em seus movimentos? (JOUSSE, 1974 In: BERGE, 1981)

Na observação, ficou clara a idéia de que a professora não conseguiu conciliar este movimento espontâneo e natural, esta necessidade de expressão das crianças com o planejamento de atividades (e, possivelmente, com mais tempo de experiência, este aspecto se organizará). Ou seja, o movimento ficava dissociado das questões desenvolvidas na sala de aula. Enquanto realizavam as tarefas de ler, copiar e responder, tinham liberdade para se levantar e conversar uns com os outros, mas, nas atividades, não se percebia que os movimentos contribuíssem para a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos pela professora. Não apareceu um planejamento de movimentos, que estivessem conectados com a aprendizagem.

Em um determinado ponto da entrevista, foi lembrada a atividade do boliche, criado pela professora. Então, foi possível perguntar se, em algum momento, ela teria se dado conta que os alunos poderiam aprender matemática, se tivessem feito os cálculos dos pontos das equipes. Também, se pensou em levar o jogo para dentro da sala de aula, isto é, fazer com que resolvessem histórias matemáticas, a partir da brincadeira.

“Eu acho que não exatamente aquele jogo. Porque eu, na verdade, quando preparei o jogo, não pensei em associar o jogo à matemática. Pensei no lúdico.” (B)

Um outro momento muito significativo da entrevista foi quando ressaltou-se para esta estagiária, o quanto parecia que ela havia escutado tudo o que os professores teriam dito, muito atentamente. Ela concordou, dizendo que realmente, é bem atenta. Então, começou a contar o quanto algumas afirmações, feitas pelos professores acabam fazendo sentido mais no final do Curso. Então, quando chega o momento do estágio, eles se dão conta de que aquilo que foi dito no primeiro semestre era importante!

“É. Por que quando tu tá longe da prática, às vezes, aquilo não tem tanta importância. Eu acho que eu aprendi tanta coisa no início do curso que, se fosse mais pro final, eu ia significar mais. Porque, eu só sabia tanta teoria, teoria, teoria, teoria e tá. Aquilo não me servia muito, e mais para o final do curso aquelas coisas começaram a fazer sentido. Comecei a fazer um elo das coisas que os professores falavam.” (B)

A respeito da disciplina de Educação Física, que foi extinta, a aluna acha que vai fazer falta ao currículo. Comentou que o professor falava muito em **neurociência** e que isto não foi muito interessante. Pareceu, então, que faltou significar melhor, no início do curso, qual é o significado deste conteúdo, para as alunas, isto é, o que tem a ver neurociência com a aprendizagem.

“É! No segundo semestre, a gente já teve isso. A gente nem sabia o que queria dizer. E daí, eles vinham e já conversavam, como se a gente já soubesse, e conhecesse, eu nem sabia o que era neurociência ainda! Então, eu acho que foi muito no início, uma novidade. E até pela dinâmica das aulas, que eu acho que era pouco tempo, pouquíssimo tempo. Ele não conseguiu trabalhar tudo.” (B)

Quando questionada a respeito de orientações sobre a escrita, em aspectos que pudessem contribuir com a melhora deste ato motor, a aluna diz não lembrar de nada. Ficou sentindo falta. Lembrou que teve, em sala de aula, uma aluna que demorava muito para copiar, para escrever e que a letra era muito irregular. Disse que, na disciplina de Psicopedagogia, não lembrava de ter aprendido algo a respeito. Aprenderam sobre dificuldades de aprendizagem, sobre síndrome de Down, mas nada sobre dificuldades de escrita.

Percebe-se, então, relação com os aspectos descritos no capítulo 6, especialmente os subcapítulos que tratam a respeito de ‘psicomotricidade’ e ‘alunos dispráxicos’.

9.2.1.3 Cena 3

ESTAGIÁRIA / PROFESSORA C

Outra cena: uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental. Os alunos estavam trabalhando, por um longo tempo, sentados. Começaram a concluir as tarefas e foram liberados para o pátio, que fica ao lado da sala. As crianças que demoram mais tempo para realizar as tarefas são as que mais se movimentam nas cadeiras. Parece que os que mais necessitariam ser liberados, para que pudessem explorar melhor o espaço amplo, e, através de atividades dirigidas e planejadas, pudessem melhor organizar e controlar seus corpos, são os que menos recebem esta intervenção. Eles, no entanto, permanecem sentados, tentando concluir as tarefas de representação através da escrita; porém, 'seus corpos não foram alfabetizados'. São os alunos que, possivelmente, acumularão dificuldades para desenvolver um padrão de postura adequada, para atender às exigências da escrita. É possível constatar que os alunos que estão prontos para o exercício da leitura e escrita, esperam, brincando no pátio, pelos que estão atrasados, e que necessitariam uma estimulação motora maior. Acaba, então, por haver uma inversão de intervenção e oferta de atividades e experiências, segundo às necessidades dos diferentes grupos de alunos.

Os alunos que apresentam maior demora para concluir as atividades são os que mais se mexem nas cadeiras, balançam-se nelas, sentam-se ajoelhados, levantam-se, espiam as atividades dos colegas, conversam, chamam a professora.

Por esse motivo, acredita-se que estes alunos necessitam um maior apoio, no que diz respeito aos estímulos psicomotores. Para referendar tal posicionamento, pode-se recorrer às palavras de Ferronato (2006, p. 137), ao concluir, em sua dissertação, que:

A psicomotricidade, quando integrada à atividade escolar, auxilia na aprendizagem, beneficia a criança no controle de sua motricidade, constitui ajuda a uma criança incapaz de controlar-se, auxilia no seu autoconhecimento, oferece oportunidade de desenvolver o ensino e a aprendizagem.

Conforme Le Boulch (1988), a regulação estabilizadora inconsciente depende de um conjunto de informações visuais, táteis profundas, musculares, articulares, que estão estreitamente ligadas ao tônus postural.

Parece salutar refletir tal questão. Em todas as observações, ao longo da coleta de dados para a dissertação, foi possível perceber a dificuldade de os professores/ estagiários, se darem conta do movimento constante e desorganizado de seus alunos. A dificuldade se centra em que possam detectar o momento em que as crianças não têm mais condições de permanecerem sentadas e, também, de avaliar a validade das tarefas que realizam, sem maior comprometimento.

Na entrevista realizada com esta professora, foi possível entender o quanto ela se preocupava com o fato de que as crianças estavam acostumadas a brincar na pracinha, que se localizava ao lado da sala, afirmando que isso atrapalhava o seu trabalho. Ela refere esse hábito das crianças, como um dificultador para que eles permanecessem, em sala de aula:

“Até foi uma das minhas dificuldades, assim, de deixar eles mais na sala. Eles estavam acostumados a brincar na pracinha [...]” (C)

Então, questionou-se a professora se ela lembrava de algum momento, durante o curso, em que foi discutida a possibilidade de reunir esse prazer que ela observava nas crianças, em brincar, com os conteúdos que ela tinha que desenvolver com eles. Ela respondeu que não conseguia associar, diretamente, uma forma de criar atividades por esta via. Disse lembrar da cadeira de Educação Física, que era muito boa, porém, muito no início da faculdade. Também deixou claro que percebe falta de interligação entre a cadeira e a aprendizagem:

“É, eu vejo como um estudo... atividades que poderiam ser realizadas, mas não tinha muita interligação, assim: o quê que tu faz com isso? Por que tu faz isso? E é aquilo: tu vai trabalhar o teu corpo. Eu vejo mais como uma oficina de teatro, que tu faz pra soltar o corpo, mas não pra aprendizagem em si.” (C)

Comentou também que, na disciplina de teatro, houve um trabalho bem semelhante ao da de Educação Física, porém disse que o tempo do semestre era

dividido com música, e que, assim, ficava pouco tempo para ambas. Mencionou que, atualmente, cada disciplina é desenvolvida em um semestre, o que ela aponta como algo positivo. A respeito do conhecimento de como e quando aplicar estas atividades, percebia falta de conexão com o restante do curso:

“É que é desconectado. Uma coisa que é desconectada da aprendizagem... Tu tem as coisas separadamente.. Nas escolas, a gente vê: é uma “gavetinha” disso, uma “gavetinha” daquilo, é uma “gavetinha” do outro. É a mesma coisa! Tu trabalha teu corpo, mas é só o corpo, é com o objetivo de tu trabalhar só o corpo. Agora, unir essas duas coisas? Aí é que tá a teu critério, na tua imaginação. Unir a aprendizagem, com a movimentação, não. Isso não.” (C)

Conversou-se a professora, o que ela pensava a respeito das crianças que demoravam para concluir as tarefas, e que, por esse motivo, brincavam menos do que as outras, na pracinha. Ela comentou não ter tido nenhuma idéia de como trabalhar. Relata o fato de que um aluno trabalhava um pouquinho e corria para se deitar nas almofadas. Não sabia o que fazer...

Quanto ao trabalho com Educação Física, como era uma escola estadual, não havia professor especializado. Então, as professoras regentes, no caso a estagiária, é quem poderia dar estas aulas. Perguntei se ela tinha alguma orientação, para desenvolver atividades desta ordem junto às crianças. Ela respondeu que a escola reservava um horário semanal, que ela poderia dispor do pátio, para realizar estas atividades:

“É... eu não tinha que fazer. Ninguém controlou isso, se eu tinha que fazer ou não. Se eu quisesse, eu tinha aquele horário disponível, que era meu.” (C)

Então, ela foi questionada se a orientação de estágio não intervinha neste momento, se não estimulava que ela realizasse um trabalho corporal, enfim, associado ao trabalho de alfabetização.

“Não. Na parte de Educação Física, não”. (C)

Na entrevista, a professora foi convidada a dizer se lembrava de alguma disciplina que envolvia o trabalho com o corpo, que oferecia atividades que pudessem ser feitas com as crianças e que, de alguma forma, favorecessem a aprendizagem.

“Claro, tinha jogos que tu trabalhava a questão corporal, também assim de lateralidade né, tinha jogos. Na cadeira de jogo e a educação foi a que mais trabalhou [...]”(C)

É importante retomar algo relacionado no início deste relato: o de que a jovem professora mostrava-se aflita, com o fato de as crianças ficarem inquietas e com desejo de brincar. Essa percepção, muitas vezes, se transforma na idéia de que os alunos não se comprometem com a escola, com o estudo.

Estas constatações levam a um importante questionamento: quantas vezes os professores, efetivamente, se preocupam com a falta de comprometimento, de seus alunos. Ouve-se, muitas vezes, esta frase: "O aluno não se compromete com os estudos". Os pareceres de avaliação recomendam, insistentemente, um maior envolvimento, utilizando sempre esse mesmo termo! O que vem a ser *comprometimento*? Conforme o Novo Aurélio, Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1999. p. 516), a palavra significa: "fazer assumir compromisso", "obrigar por compromisso", "obrigar-se". Não é que alunos não devam comprometer-se com a escola, mas, acima de qualquer objetivo, a escola deve "ajustar", ou seja, tentar adequar o ensino aos meios pelos quais os alunos conseguem interessar-se pelos "conteúdos", a serem aprendidos.

Penso que os professores devam refletir melhor a respeito do que venha a ser uma real falta de comprometimento e a real dificuldade em se motivar com a aprendizagem de alguns conteúdos.

Por que uma criança, que se encontra em plena construção do número, não pode aprender o sistema decimal, a partir de uma brincadeira que lhe possibilite, por exemplo, lançar dez vezes um dardo, ou uma argola, em determinado alvo? Nessa prática, ela estará reunindo ação com numeração, se contar e vivenciar estas 10 jogadas.

Por que as crianças que escrevem mal, que se desorganizam no espaço, das linhas em seus cadernos, muitas vezes são convidadas a 'comprometer-se' com um caderno de caligrafia? Observa-se que essas crianças sofrem, ao tentar realizar o movimento da escrita, que exige a dissociação dos movimentos de ombro, braço e antebraço, sem ter tido a oportunidade de desenvolver esta dissociação, através de atividades com vários materiais de desenho e pintura, em diferentes planos. Isso poderia poder ser feito, por exemplo, no plano vertical, ao escrever no quadro ou com auxílio de cavaletes, proporcionar movimentos que contribuam com a soltura do braço e venham facilitar a desenvoltura da grafia.

Vitor da Fonseca, autor português, com vários livros editados no Brasil, tem se dedicado ao estudo da psicomotricidade e educação, lançando perspectivas multidisciplinares. Ele diz:

É pela ação motora que as percepções, a memória e a cognição, que resultam da sua integração e controle, mudam constantemente. Isto é, a motricidade provoca uma correlação mútua entre a planificação e a execução motora, sucessivamente e simultaneamente cada vez mais auto-reguladas, conscientizadas e também interiorizadas. (FONSECA, 2004, p. 134)

Quando se refere à ontogênese psicomotora, Fonseca resume:

O processo psíquico da criança é concreto e emerge da experiência motora também concreta, só que socialmente contextualizada. Assim, qualquer alteração global da criança, seja ela de natureza morfológica, neurológica ou cognitiva, é resultante da sua atividade e motricidade sociabilizadas, sendo este o contexto sócio-histórico em que concretamente se garante à criança a sua evolução psicomotora harmoniosa, plena e para se transformar num adulto ativo, crítico e criativo. (FONSECA, 2004, p. 134)

Conforme esse autor, a educação realmente visa à construção, significativa e estruturada, do conhecimento, e não à pura acumulação, acrítica, de dados de informação (FONSECA, 2007, p. 8). Pergunta-se, então: se aprender significa, apenas, uma experiência de construir conhecimentos e essa construção não

acontece sem a experimentação, então, por que, na prática de ensino, esse direito é tão restrito? Por que isso é, praticamente, negado?

Le Boulch (1988) igualmente tratou esse tema com seriedade e conferiu à educação psicomotora todas as virtudes do "desenvolvimento total" da pessoa. Estabeleceu relações importantes entre educação, movimento e escolaridade, no que diz respeito à psicomotricidade e atenção, leitura e escrita, matemática, desenvolvimento de funções cognitivas e socialização.

Entende-se, portanto, que é imprescindível refletir a respeito destes aspectos, nos Cursos de Pedagogia, pois, sem dúvida, muito acrescentarão à qualificação da formação destes alunos, futuros professores.

9.2.1.4 Cena 4

ESTAGIÁRIA / PROFESSORA D

Outro recorte que merece ser comentado é o de uma 3ª série (currículo de 8 anos) do Ensino Fundamental, num momento em que exploram questões geográficas da cidade, através de um texto. O interesse dos alunos parecia intenso. A maioria estava disposta a ler os trechos do texto distribuído, porém, perguntas e respostas eram realizadas somente com base no que o texto descrevia, e a riqueza do movimento do ambiente da cidade, em que os alunos vivem, foi esquecida. Isto é, a riqueza foi deixando de ser explorada, por meios que certamente ressignificariam a aprendizagem. Faltou movimento, faltou representação concreta de rios, ilhas, margens e espaços. Não havia mapas, não havia material de sucata. Observando o (des)movimento dos alunos, a própria pesquisadora sentiu muito sono...

Atividades de orientação espaço-temporal podem ser desenvolvidas em todas as disciplinas. A sequência dos fatos, a ordem dos elementos, a movimentação das pessoas, dos transportes em geral, o lugar das águas, o lugar das terras... É importante que os alunos explorem os ambientes disponíveis e que os representem, para que realmente os aprendam.

Para fundamentar estas idéias, mencionam-se alguns conceitos, trazidos por Rebollo (2007, p. 83). Piaget sustenta que as funções cognitivas constituem um órgão especializado de regulação dos intercâmbios com o exterior. Estas trocas se

realizam mediante dois tipos de experiências: a experiência física e a lógico-matemática, que também se apóia na atuação sobre os objetos, para descobrir suas propriedades.

Os conceitos acima mencionados remetem às idéias do autor. Ele diz que, gradativamente, o sujeito alcança a capacidade de abstração, podendo liberar-se da influência do real. (REBOLLO, 2007, p. 83)

É, portanto, sabido, que crianças que frequentam uma terceira série do Ensino Fundamental, que possuem em média, 9 anos, estão no período das operações concretas, que vai dos 7 aos 11 anos, isto é, estão a caminho de alcançar o pensamento das operações formais. É exatamente nesta fase em que realizam o aperfeiçoamento dos conceitos de causalidade, de espaço, de tempo e de velocidade. (WADSWORTH, 1997) Elas se descentram de suas percepções e acompanham as transformações. Para bem experienciar e aprender, necessitam estímulos adequados. A atividade proposta, portanto, deveria contemplar as possibilidades mencionadas: construção do ambiente estudado com material concreto.

9.2.1.4.1 Encontro do estudo com a oferta do curso

Este subcapítulo tem a intenção de discutir, através desta quarta cena, situações que revelam o quanto e quando o curso de Pedagogia oferece, em seu decorrer, atividades que promovem o conhecimento que a pesquisa ressalta.

De acordo com as questões norteadoras desse estudo, retoma-se o questionamento:

Os licenciandos têm, no currículo de Pedagogia de sua IES, a base necessária para compreender a importância do desenvolvimento de situações que favoreçam a exploração do espaço e o uso do corpo? Nesse sentido, promovem atividades que contribuem para o desenvolvimento global do sujeito?

Certamente, os conceitos são desenvolvidos durante o Curso. Talvez a questão não seja o que o Curso deixa de desenvolver e, sim, o(s) período(s), de estágio supervisionado, para sistematizar essas discussões, que envolvem esse tipo de aprendizagem. Em que medida é possível, para o professor orientador, estar presente, na sala de aula de seus alunos/estagiários, em um número suficiente de

aulas, a fim de perceber se ele está conseguindo realizar atividades que forneçam as experiências necessárias, para que as crianças aprendam significativamente? As discussões, nos seminários e reflexões sobre a prática docente, refletem com clareza a ação do aluno? Estas são questões que servem para repensar a forma como estão sendo formados os professores que atuarão no Ensino Fundamental. De acordo com a observação realizada percebeu-se, obviamente, que os alunos realizam aprendizagens diferentes e conseguem envolver-se também de distintas formas, com seus estudos. Foi possível detectar que é bastante difícil, para as estagiárias, integrar os conhecimentos desenvolvidos nas diferentes disciplinas, a ponto de proporcionar, aos alunos, atividades que privilegiem o uso do corpo e as explorações do espaço, como meios para facilitar a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento global do sujeito.

A partir daqui, são apresentados trechos do diálogo da entrevista com a professora. Esses trechos são transcritos e comentados.

Sobre o que percebia como atividade que as crianças mais apreciavam, essa professora respondeu que gostavam de fazer coisas diferentes. Lembrou que a professora titular era bastante tradicional e que, no início, barrava um pouco a ação da estagiária, querendo que esta realizasse o trabalho do jeito que era feito até então, ou seja, de acordo com o que os alunos que já estavam acostumados. A orientadora da Universidade sugeriu que, aos poucos, fosse trazendo as novidades que gostaria de apresentar aos alunos. Estas atividades consistiam em as crianças agirem mais, terem a chance de maior prática, experiências e jogos. Relata que adoravam, mas ficavam bastante agitados, pois não estavam acostumados. Novamente surge este conflito: atividades que envolvem a movimentação são sinônimas de “agitação, bagunça”.

De acordo com Berge, “viver por procuração”, sem abandonar o assento, não vivenciando as aventuras concretamente, cria insatisfação. “O cérebro se empanturra, enquanto o corpo permanece esfomeado”. (BERGE, 1981, p. 31)

A aluna exemplificou como tarefas que eles realizavam com a antiga professora, cópia de exercícios, ler textos e fazer exercícios... Nesse momento, foi feito um contraponto, para a professora, perguntando-lhe, que tipo de atividades estava querendo referir, pois, na observação feita na sala de aula dela, foram constatadas poucas atividades práticas e muitos exercícios de leitura e cópia do quadro, seguidos de exercícios em que os alunos pouco podiam se movimentar ou

trocar idéias com os colegas, pois estavam sentados sozinhos ou em duplas. Então, ela respondeu que realizaram muitos jogos em grupos e que ficavam bastante agitados:

Estagiária/professora:

“[...] os jogos, eles trabalhavam em grupo. Trabalho assim que a gente fazia, eles faziam em grupo. Eles ficavam bem agitados, porque eles queriam ver o que os outros estavam fazendo. Então, alguns levantavam, não conseguiam ficar sentados. Uns ficavam bem envolvidos, mas uns levantavam, queriam ir lá olhar, iam, olhavam e voltavam. Eles ficavam bem... bem envolvidos.” (D)

Entrevistadora:

“Tu... como tu te vias, em sala de aula, quando eles levantavam? Tu tinhas uma orientação do próprio curso, no sentido de encarar esse fato deles levantarem, se movimentarem?”

Estagiária/professora:

“Assim... como é que eu vou te dizer. Não sei. Eu deixava um pouco eles livres, não muito... não eram de ficar estudando muito, mas se atrapalhasse, sim. Daí a gente cobrava pra eles se envolverem mais no grupo deles e não atrapalhar com barulho, conversa, brincadeiras, pra não atrapalhar os outros, né? Mas eu deixava, porque, com a professora deles, eles não podiam levantar da cadeira pra nada, eles não podiam falar, eles não podiam nada, eles ficavam completamente mudos ali, só olhando. Já comigo não era assim, eu deixava um pouco, mas era tudo ao meu ver, não tinha orientação, nem nada de como lidar com eles! Eu fui aprendendo aos poucos, no dia-dia como ia lidar com eles.” (D)

Foi comentado, então, com a aluna, o quanto preocupa a questão de elas, do curso de Pedagogia, aprenderem a lidar com esse movimento. Foi recomendado o

quanto ele é importante, para a aprendizagem, desde que aproveitado para trocas, direcionado para uma ação que satisfaça às curiosidades, despertadas através de intervenção para com os alunos em sala e aula. Então, a aluna disse que, no curso, isto era bastante comentado, que o ensino não deve ser tradicional, que os professores incentivavam a fazer atividades diferentes.

Sobre alguma disciplina, em especial, favoreceu a aprendizagem de oferecer aos alunos atividades em que pudessem se movimentar, brincar e trocar idéias, ela respondeu, posteriormente, referindo-se a disciplina de educação Física.

Estagiária/professora:

“Na cadeira de Educação Física, a gente pegou bastante essa parte de jogos com o corpo” (D)

Entrevistadora:

“E tu achas que existe uma interligação, uma conexão, como, por exemplo, com didática de Matemática, a didática de Linguagem, enfim, a didática dos conteúdos que vocês ensinam com a vivência dessas atividades, ou fica a Educação Física só na Educação Física, isolada do restante do que está sendo aprendido? Tu conseguiste, por exemplo, planejar algo, ou pensar que seria importante tu planejares algum jogo que eles usassem o corpo, na Educação Física, e que tu poderias levar pra aula de Matemática ou para outro conteúdo que eles iam aprender?”

Estagiária/professora:

“A orientadora cobrava e ela dava bastante idéias de como a gente podia fazer. A gente dava uma idéia e ela: “Ah não, mas quem sabe faz assim...”. Ela cobrava bastante essa prática, da gente botar a prática junto com a teoria. Eu acho que não cheguei a fazer algumas coisas, tive experiências que eu vi com as professoras que dava pra fazer assim. Eu não cheguei a usar alguma atividade que eles

tenham feito na Educação Física. Mas eu acho que tem bastante coisa que tu pode usar... mas eu não cheguei a fazer...!”(D)

É preciso refletir muito sobre este assunto. Infelizmente, é difícil tornar consciente para os jovens professores que a possibilidade de coordenações instintivas e o conjunto de gestos harmoniosos constrói seres sadios e felizes. (BERGE, 1981, p. 63)

Berge diz que, para o educador, trata-se de despertar as faculdades de espontaneidade, latentes no indivíduo, e que cabe a esse sujeito descobrir esta possibilidade, “aniquilada por circunstâncias frustrantes”. (BERGE, 1981, p. 63).

Fala-se, aqui, novamente da experiência, quem sabe frustrante, a respeito da geografia de sua cidade, em que os alunos pensaram no lugar que conhecem e vivem, apenas por meio de uma linguagem teórica, deixando, como já citado, “o cérebro empanturrado e o e o corpo esfomeado” (BERGE, 1981, p. 31).

Por meio dessas falas e comentários, convida-se à reflexão de como será possível qualificar o entendimento desses pressupostos a fundamentais para que se qualifique o ensino e aprendizagem.

9.2.1.5 Comentários especiais a respeito das cenas 5 e 6

Os imprevistos quase sempre ocorrem e devem ser esclarecidos. Com eles, de alguma forma, se podem obter ganhos ou perdas. Nesse sentido, tenta-se descrever os ganhos, até porque, ao lembrar das cenas destas professoras, descritas nas cenas 5 e 6, deve-se confessar, vem imediatamente, a vontade de rir. Foi um grande prazer observar tais classes. Tratam-se de duas turmas, uma de 2ª e outra de 3ª série do Ensino Fundamental. Essas professoras têm um diferencial. Elas realizaram o curso de Magistério no ensino médio. No Projeto deste estudo, estava previsto que as alunas escolhidas, para serem observadas e entrevistadas, não deveriam ter realizado tal formação. Assim, poderiam ser observadas as ações de professoras, exclusivamente, formadas a partir dos ensinamentos do Curso de Pedagogia. No desenrolar das ações que compunham a coleta de dados, porém, um obstáculo surgiu. Ocorreu a greve das escolas públicas, a coleta atrasou, pois foi complicado o contato com a Universidade, e as alunas estagiárias que se

propuseram a participar da pesquisa, foram poucas. Restou, então, a possibilidade de realizar a pesquisa com três alunas. Duas delas haviam, como já foi salientado, cursado o Magistério em escolas do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

9.2.1.5.1 Cena 5

ESTAGIÁRIA / PROFESSORA E

Os alunos conversam com a professora sobre o Natal. Comentam os nomes do Noel, em várias línguas, e são incentivados, pela professora, a fazerem gestos, que representem as expressões utilizadas em diferentes partes do mundo. A seguir, ela explica que trouxe uma árvore, que ela vai recortar para enfeitar a sala, enquanto eles, os alunos, vão recortar os presentes, em duplas, para colocar nela. Além disso, vão recortar uma botinha e enfeitá-la. Ela explica que trouxe vários materiais (cola colorida, lantejoulas, algodão...), que eles poderão utilizar. Avisa também que, quando menos esperarem, receberão mensagens para serem coladas nos presentes. As crianças recortam, caminham livremente pela sala, olhando os recortes das duplas. Alguns, que recortaram rapidamente, ajudam a professora a recortar a árvore. Um menino chora em silêncio, e a professora se dirige a ele, para conversar baixinho.

Ela lembra-os de que não devem colocar muita cola.

Enquanto trabalham, a professora vai até cada dupla e entrega um pequeno papel. É a mensagem de Natal, que ela anunciou que receberiam, quando menos esperassem. As crianças pegam o pequeno papel e lêem, com expressão de curiosidade.

O menino que estava chorando recebe um afago, com a mão na cabeça, e mais uma conversa baixinho... Em seguida, ele vai ao encontro dos colegas que enfeitam a árvore e participa da leitura das mensagens, que receberam para colar nos presentes. Eles lêem em duplas, em voz alta, de pé, ao fundo da sala. Recebem as botinhas, vão sentando, colorindo e cantando a música de uma propaganda natalina.

Chega a hora do lanche. Organizam-se sem tumulto, caminham em fila e conversam num tom de voz normal.

Ao voltar para a sala de aula, conversam e contam para a pesquisadora que, às vezes, aparece a Professora Catarina, (nome fictício – digamos que o real seja Carina. O exemplo serve para conferir o trocadilho feito pelas crianças – que alteraram o nome da professora para explicitar que surge “uma professora diferente”. Esta é a “braba”, a que eles não conhecem). Eles dizem que esta é braba e que, numa ocasião, cortou a Educação Física. Mas no dia em que estava feliz por um mérito seu na escola, e note-se, declaram, ...o quanto gostam de educação física!!!

- *“veio com tudo! Deu Educação Física livre...bastante tempo!”*

Os comentários a respeito da atuação da professora são em torno, principalmente, da forma como ela se relaciona com os alunos e da forma como conduz as atividades. Uma professora que se mostra enérgica quando é necessário e, em outras situações, é compreensiva. Parece que ela proporcionou, aos alunos, atividades que lhes agradaram, e a participação foi entusiasmada. Nenhum aluno deixou de recortar, colorir ou ler. A organização da turma, para se movimentar dentro da sala e, também fora dela, foi totalmente tranquila. Em nenhum momento, a professora, necessitou falar mais alto ou chamar algum aluno para retornar ao trabalho proposto. As atividades, ao que tudo indica, atenderam aos objetivos da professora a partir da ideia de que vivenciaram a experiência de recorte, colagem e leitura, além dos aspectos que envolvem a sociabilidade entre as crianças da turma.

Houve um momento em que ela lembrou da ocasião em que fora verificar se os tubos de cola estavam entupidos e um deles explodiu no seu rosto, espirrando cola para vários lados. Um aluno dramatizou a cena, e todos riram da experiência da professora. Foi muito interessante perceber a forma como ela possibilitou, aos alunos, um momento de aprendizagem, com o erro dela e, ao mesmo tempo, salientou o cuidado que as crianças devem ter ao lidar com os tubos de cola.

Ao falar sobre aprendizagem, Bergès traz uma reflexão importante, que pode ser relacionada a esse momento de sala de aula. Ao tratar do tema do “saber”, diz que “existe uma diferença entre o *saber*, que tem algo a ver com o inconsciente, e o *conhecimento* que tem a ver com a consciência”. Para os alunos dessa professora, no momento em que ela lhes ‘emprestou-lhes’ seu não saber, deve ter havido aprendizagem. Isto ocorreu seja pela observação do erro desta, que certamente lhes

é muito cara, seja pela lição de que não se deve apertar um tubo de cola entupido, em direção ao rosto! (BERGÈS, 2008, p. 427)

Lidar com a cola é uma experiência que deve ser ensinada!

É muito comum se encontrar cadernos, em que as folhas estão onduladas pelo uso excessivo de cola. Muitas vezes, este é um dos sinais de que uma criança apresenta dificuldades de coordenação motora. É preciso ressaltar, no entanto, que, se as crianças não experimentarem o uso da cola e não tiverem orientações a respeito do uso, terão dificuldade em aprender esta praxia.

Conforme Fonseca (2008), ao falar sobre a organização neurofuncional das praxias,

Nenhum movimento pode ser descrito como simples, pois o seu controle é exercido por redes e anéis de neurônios interconectados, que envolvem interações e informações a todos os níveis do sistema nervoso central. (FONSECA, 2008, p. 428)

Esse é mais um dos motivos porque este estudo destaca a importância de que seja mais aprofundado o conhecimento das áreas que envolvem a execução motora, a planificação e a autorregulação. A compreensão da organização neuropsicológica torna-se um paradigma fundamental para a educação, na medida em que os sistemas de educação têm a responsabilidade social de desenvolver, ao máximo possível, os recursos humanos em qualquer idade, condição ou contexto. (FONSECA, 2008, p. 437)

As diretrizes do MEC falam a respeito disso, quando consideram como atividade docente, “o comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos” e o “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os mesmos”. (MEC, PARECER 009/2001, p. 4)

Num outro momento desta cena de sala de aula, a professora faz a proposta de que realizem uma produção textual em grupos. Eles se organizam de forma que possam interagir. Alguns permanecem sentados escrevendo, enquanto outros estão ajoelhados, em suas cadeiras, de forma que possam visualizar a escrita que o colega redator realiza.

É importante ressaltar o quanto as crianças se movimentavam, com liberdade, ao redor das mesas, que faziam parte do grupo. Às vezes, passavam a folha para

outro colega escrever, liam e reliam o texto, conversavam, riam e produziam a história.

Parece fundamental reconhecer que o fato de poderem movimentar-se, pela sala, com liberdade, contribuiu de forma positiva para a produção de todas as tarefas que a professora lhes solicitou e que são descritas nessa quinta cena.

Maudire (1992, p.128-129), ao falar sobre o grupo em seu processo de personalização e socialização, e que a escola é um lugar de vida grupal, de experimentações entre pessoas, adultos e crianças. Comenta, então, a importância de a criança ser livre para agir, nos jogos e tarefas com estas pessoas. Nesse sentido, relaciona-se a ausência de julgamento da professora, durante as atividades descritas acima, com o que diz a autora. Ela, a professora, de certa forma, vai ao encontro da ideia abordada no livro¹⁰, que tem o título: “Exilados da Infância – relações criativas e expressão pelo jogo na escola.” Assim, pode ser retomada a ideia deste estudo, ao sugerir que educação, aprendizagem e jogo, sejam processos interligados. Para fundamentar tais concepções:

É nas trocas com os outros, e com o adulto em sua presença suficientemente calorosa, que a criança forja sua identidade e desenvolve por isto sua integração ótima ao grupo social. (MAUDIRE, 1992, p. 129)

Maudire, baseada em suas observações com crianças nas escolas, por vários anos, diz não aceitar a sociabilidade que submete os alunos à submissão de regras, que controlam a autoexpressão e que mutilam o ser desejante.

É pela experiência do ser e do agir em grupo, num clima de confiança mútua, que a criança aprende a encontrar de maneira ativa e em seu ritmo, o “uso correto” de si, a apropriar-se do meio circundante e transformá-lo da melhor forma para ela, numa gestão sadia de suas próprias necessidades e desejos. (MAUDIRE, 1992, p. 129)

¹⁰ Coleção Psicomotricidade Relacional dirigida por André Lapierre, da editora Artes Médicas.

Nesse momento, faz-se necessário supor que a jovem professora/estagiária, ao propor as atividades em sala de aula, levou em consideração esses aspectos. Na entrevista realizada, após o término das observações, foi possível obter alguns dados que esclarecem esta questão. A partir daqui, então, descrevem-se algumas partes do diálogo, entre pesquisadora e participante da pesquisa, seguido de comentários.

Ao ser questionada a respeito de propor ou não atividades que privilegiassem o movimento espontâneo das crianças, de realizar atividades fora da sala de aula, a professora estagiária comentou o quanto os alunos estavam acostumados à regra de não poderem levantar-se das cadeiras, nem ao menos para apontar os lápis. Relatou a dificuldade em propor atividades que dessem esta possibilidade aos alunos, enquanto a professora titular a acompanhava em sala de aula. Relembrou que, depois que esta professora saiu e que ficou sozinha com os alunos, sentiu-se à vontade para inovar e observou diferenças, em relação à aprendizagem dos mesmos:

“Bom: eu tive uma titular muito tradicional. Então, os meus alunos permaneciam sentados, um atrás do outro. Eles não podiam levantar, eles não podiam ir o banheiro, eles tinham que ficar até a hora de ir para o recreio... E isso foi me frustrando, nas primeiras semanas de observação! Isso me frustrou bastante.”(E)

“Então, quando eu comecei a ficar sozinha, porque ela ficou só um mês comigo, comecei a ter liberdade com eles... Eles me questionavam – ‘prof. eu posso levantar para apontar?’ Eles tinham aquela necessidade, não podiam pedir isso antes.” (E)

“Mas depois foi maravilhoso, por quê? Porque os alunos se sentiam melhor. Com essa questão deles circularem na sala, eu promovia sempre jogos... facilita muito a aprendizagem. Jogos, atividades diversificadas... Porque, assim, eles aprendem muito mais! Realmente, quando a gente tem que ficar quatro horas numa cadeira, é estressante! É ruim!” (E)

Sobre o curso, as disciplinas, e se identificava alguma que considerava essa necessidade, ela disse:

“[...] na Faculdade, na verdade, eu acho que essa visão de corpo, movimento na sala de aula, nem o Magistério trabalha. Vou ser bem sincera, tá? Eu fiz uma reflexão, nem no Magistério, nem na Pedagogia. Claro, tem a questão do movimento, mas mais ligada a essa área, à área da Educação Física, à área das Artes, à área da Música. Mas não à área de planejar uma atividade com essa visão.”
(E)

“Educação Física, vou bater nessa tecla de novo! É uma cadeira, é uma disciplina, é muito pouco tempo! Uma disciplina de dois créditos, ou seja, a gente tinha uma hora de aula...e no começo...bem no começo da Faculdade.” (E)

Quanto a essa abordagem, “o pouco tempo” dispensado à disciplina de Educação Física, é importante refletir. Na introdução deste trabalho foi apresentada uma discussão em que se destacam os objetivos dos professores, que vêm qualificando o ensino dessa disciplina. Parece, então, que a ideia de que esses profissionais se encontrem com os profissionais do Curso de Pedagogia, a fim de estabelecerem a verdadeira conexão entre esta área e o ensino em sala de aula, é inevitável. Também foi sugerida a possibilidade de que os conteúdos tratados pela disciplina de Educação Física, no Curso de Pedagogia, não fiquem isolados dos que se referem às outras metodologias e sejam retomados nos seminários de integração, do final do curso.

“Tava pensando enquanto nós estávamos conversando. Fazer atividade ligada a essa questão que tu falas, do movimento... Da sala de aula e tal. A gente, às vezes, não pensa nisso... mas na Faculdade, no Magistério, a gente não tem mesmo. É muito pouco, sabe? São poucas as disciplinas.” (E)

A estagiária fez referência positiva ao fato de permitir que as crianças se movimentassem, que trocassem ideias, de não exigir que ficassem sentados o tempo todo: porém, não relaciona esta iniciativa como uma aprendizagem, realizada no Curso de Pedagogia ou, mesmo, no de Magistério...

“E tu sabes quando eu comprovei isso? No final do ano, quando eu pedi pra eles fazerem um parecer de como eles iniciaram o ano. Eu tenho até esses pareceres. De como eles iniciaram o ano e como eles finalizaram. Então, uma coisa que eles apontaram: a questão da liberdade que tiveram. A questão de que, antes, eles se sentiam presos. Teve um menino, um menino de 13 anos que tu viu... Ele usou uma expressão que era assim: que ele se sentia preso numa gaiola. E agora não.”
(E)

Houve um momento da entrevista em que foi comentado o quanto esta estagiária, de alguma forma, era elogiada pelos professores da Universidade, como era reconhecida, por realizar um trabalho de destaque. Era preciso saber como e quanto o Curso de Pedagogia havia contribuído para este perfil. Ela vinculou este saber ao fato de ter feito o Curso de Magistério e por pertencer a uma família de muitas professoras...

“A minha família toda é de professores. Eu cresci ouvindo a tia, a mãe... acho que é de berço” (E)

“E também o Magistério veio a acrescentar, sim. Eu, na minha concepção, acho que teria que ser o primeiro passo pra quem faz Pedagogia. Eu acho que teria que ser um pré-requisito, porque ele te acrescenta muito, muito, e tu entra na Faculdade já com uma visão do quê que é Educação.” (E)

Outro tema abordado, na entrevista, foi o do quanto o Curso de Pedagogia dá ênfase para que exista interdisciplinaridade, nas várias atividades propostas aos

alunos. Faz-se uso de uma frase, dita por outra entrevistada: “Educação Física: lá na gavetinha da Educação Física!”. A partir desta afirmação, a professora comenta:

“Claro. Tu sabes que quando eu cheguei nessa turma, tudo, não só Educação Física, tudo era por gavetinha. Todas as disciplinas! Então eles tinham uma infinidade de cadernos. ‘Prof. o quê que é hoje? É Geografia? É Matemática? É Estudos Sociais?’ Então, era bem complicado. Então, tudo isso também a gente foi resgatando de um outro jeito. Por exemplo: tu vai trabalhar um texto de Português, tu vai trabalhar um jogo. Tu tá trabalhando através do jogo, é a Matemática...Então, eu procurei trabalhar de forma interdisciplinar.”
(E)

“No curso, não tem uma interdisciplinaridade. A gente notou que teve duas professoras, até elas tentaram fazer isso, em duas disciplinas... E foi muito bom! Foi muito bom! Foi muito prazeroso vivenciar isso. Em contrapartida, no restante... a maioria... Cada um cuidando da sua parte. O que a gente aprende é que a gente deve ter um ensino interdisciplinar, tudo interligado na prática... É muita teoria! Eu acho que é muita teoria, sabe? É pouca prática! Nos falta isso! Falta essa prática, sabe? Essa vivência de sala de aula. Falta!”
(E)

A seguir, transcreve-se um pequeno trecho do diálogo em que a estagiária revela a falta de atenção, do Curso de Pedagogia, a aspectos que envolvem a escrita, postura e praxias:

Entrevistadora:

“Por exemplo: a questão da escrita. Vocês tiveram, no Curso, a ideia de como é que se faz o “traçado das letras”, o que é importante que aconteça com uma criança antes de ela poder realizar este movimento?”

Estagiária/professora:

“Acho que foi quase zero!” (E)

Entrevistadora:

“Como é que se senta para escrever...”

Estagiária/professora:

“Não. Não, isso não!” (E)

Oliveira (2005, p. 112) descreve a postura adequada para se obter qualidade gráfica e não prejudicar o corpo, com posturas incorretas. Também diz que a forma de segurar o lápis, ao escrever e desenhar, é de extrema importância, bem como a sustentação do ombro, com independência do antebraço e punho. As falhas, nesse gesto, podem levar a criança a não acompanhar a cópia e/ou o que a professora dita, podendo, assim, perder o sentido do que é tratado em aula.

Seguindo o diálogo:

Entrevistadora:

“Como é que se pega o lápis? Como é que se pega uma tesoura?”

Estagiária/professora:

“Não. Nada. Isso a criança nasce sabendo! Essa fase foi passada assim. É. Essa parte eles pularam! Eu não sei se no curso, de repente, da Educação Infantil eles trazem mais isso, mas, no nosso curso, das Séries Iniciais... A criança já vem sabendo, como segurá o lápis, como recortá... já vem sabendo tudo.” (E)

Le Boulch (1988, p. 89-99) trata sobre os problemas perceptivos e espaçotemporais, em relação ao aprendizado da leitura e da escrita. Ele diz que a atividade de escrever

[...] implica a imitação de um movimento com direção definida (de esquerda à direita), a cópia de formas com certa orientação e o desdobramento do movimento no espaço de representação (Le BOULCH, 1988, p. 89)

Entrevistadora:

“Como se senta na cadeira, como carrega os materiais...”

Estagiária/professora:

“Eu acho que daí, é tudo uma concepção. Se a criança vem de um jardim... muito bem.” (E)

De acordo com Costallat (1987, p. 1), “A psicomotricidade educa o movimento¹¹, ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectivas”. A autora estabeleceu nove etapas, para o aprendizado do recorte com os dedos, e 20 etapas, para o recorte com a tesoura - esse elemento da psicomotricidade, que costuma ser trabalhado na educação infantil. Chama a atenção para que esse ato preensor seja correto, em relação ao uso dos dedos polegar e médio. Diga-se que, muitas vezes, ao conversar a respeito desta posição dos dedos para executar recortes, com professores já experientes, constatou-se que não sabiam desta informação. Obviamente este aprendizado deve ser acompanhado e mediado pela linguagem, ou seja, pelas orientações do professor. Portanto, na escola, não se pode deixar de considerar essa relação entre ação motora e ação cognitiva. Estranhamente, esses ensinamentos são praticamente ignorados. É comum professores do ensino básico desconhecem esse ‘considerável’ trabalho.

¹¹ Movimento amplo ou restrito do corpo, manual e digital.

Ao longo de seu desenvolvimento marcado pela interação verbal com adultos e crianças mais velhas, a criança vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e lingüístico de que faz parte (OLIVEIRA, 2000, p. 49).

Ao se relacionar essas ideias ao que propôs a professora, quando trabalhou com recorte, pode-se lembrar o que diz Oliveira. Baseada em Vygotsky, ela fala da possibilidade de se oferecer, aos alunos, uma atividade psicológica “superior”, caracterizada pelo caráter voluntário e intencional da realização.

O ser humano tem possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. [...] Esse tipo de atividade psicológica é considerada ‘superior’ (OLIVEIRA, 2000, p. 26).

Quando, por exemplo, a professora propôs aos alunos, recortar, colorir, enfeitar e colar a ‘botinha de Natal’, colocou as crianças frente a um problema que poderia ser resolvido em interação com os colegas e a professora. Assim,

[...] as palavras exercem a função de conceitos e podem servir como meio de comunicação muito antes de atingir o nível de conceitos característico do pensamento plenamente desenvolvido (VYGOTSKY, 1991a, p. 69).

Entrevistadora:

“Talvez, por isso, a ideia do novo curso é que ele seja unificado, não?”

Estagiária/professora:

“Pode ser.” (E)

Em relação a esse tema, o novo currículo do Curso de Pedagogia, acredita-se não ser necessário tecer novos comentários, pois, na análise da resolução CNE/CP Nº 1, ele foi amplamente discutido. Quando a professora foi interrogada sobre a ideia de que ele seja unificado, penso que a formação do professor que atuará no ensino básico deve, realmente, prepará-lo para que conheça o desenvolvimento de todas as etapas de crescimento e aprendizagem do ser humano.

9.2.1.6 Cena 6

ESTAGIÁRIA / PROFESSORA F

A estagiária/professora, após uma atividade que envolve o tema Natal, anuncia a próxima tarefa:

- *Vamos trabalhar com recorte e colagem”*
- *Ahh não!*

Alunos reclamam. Ela complementa:

- *Enquanto as nossas bolinhas (que haviam feito anteriormente) secam, vamos recortar as continhas e os resultados. Depois, temos que colar os resultados certos nas continhas certas...*

Enquanto isso, um pequeno grupo de alunos parece não se envolver com a atividade solicitada. A professora percebe e vai conversar com eles. Ela permanece algum tempo falando em voz baixa com o grupo. Ela sai de perto deles, eles continuam a conversar um pouco, e, devagarzinho, iniciam a atividade solicitada pela professora. Ela vem até mim e explica que estão organizando um jogo de futebol...

Alguns se entortam nas cadeiras, se ajoelham, se balançam nelas. Todos se envolvem com a atividade.

A professora passa por um aluno que está desacomodado na cadeira. Ela o “arruma”, isto é, corrige a sua postura.

Na entrevista, após explicitar os objetivos da pesquisa e esclarecer que não havia interesse em criticar a atuação dela, como estagiária, e, sim, entender o que o curso proporcionava, com o intuito de qualificar o ensino, foi mencionada esta passagem, quando ela auxiliou a aluna a se sentar com uma postura correta. Perguntei se havia aprendido que isto era importante, em sala de aula, ou seja, na Universidade, no curso de Pedagogia. Ela respondeu que não. Disse que aprendeu em função de ter mantido, ao longo de sua vida, uma postura incorreta e que isto lhe causou vários problemas. Em função desta experiência pessoal, combinou com os alunos uma regra: todos deveriam se sentar corretamente. Ela relata:

“Alguns alunos até vinham reclamar “Ai...”, as cadeiras não são padrão. Não têm um padrão. As cadeiras são completamente diferentes. Eu percebo que são cadeiras desconfortáveis: umas o assento é muito baixo, o encosto é muito baixo, ou o assento é muito alto, as pernas quase não cabem embaixo da classe. Não é padronizado! Então, tinha dias que eles chegavam a dizer: ‘Eu vou trocar de cadeira.’ Lá no fundo tinha uma cadeira sobrando, ‘vou pegar aquela que aquela é melhor’.” (F)

Dando continuidade a esse tema, perguntei se, no curso, lembrava de, em algum momento, os professores discutirem a importância da postura para a escrita. Ela respondeu que não e que lhe causou certa surpresa o fato de eu tê-la elogiado, ao final da observação, na sala dos professores da escola. A seguir, ela fala em “cursos”. Está se referindo ao de Magistério e ao de Pedagogia.

“Que eu me lembre, não. Nem nos cursos, nem durante os cursos, nem durante as reuniões de estágios. Era uma coisa que eu fazia e ficava pra mim! Eu fazia dentro da minha sala de aula, dentro do meu espaço. E até porque, antes de tu me dizer, aquele dia na sala dos professores, eu não tinha a visão da importância, fazia porque eu sofri com isso e não quero que os meus alunos sofram...” (F)

Ao comentar com ela essa resposta, ela se deu conta que seria importante discutir esse tema em aula, na formação de professores.

“Não tinha me dado conta da grandeza desse espaço, desses acontecimentos dentro desse espaço que é uma sala de aula.” (F)

Um outro recorte a ser destacado, é relativo ao momento em que essa aluna/professora foi questionada sobre se alguma disciplina do curso de Pedagogia ofereceu subsídios para que ela oportunizasse brincadeiras, no sentido de que as crianças aprendessem de forma mais prazerosa.

“A Cadeira de Educação Artística que a gente teve toda uma parte musical e corporal. Movimento, corpo e movimento. Ah! A Cadeira de Alfabetização também propôs algumas. Nós elaboramos atividades, pensamos, conversamos, pra propiciar o ensino-aprendizagem sem ter uma classe atrás da outra”. (F)

A aluna complementa a resposta, falando sobre a falta que sentiu de aulas em que pudesse aprender mais sobre artes. Disse que, apesar de terem tido uma aula específica, “foi muito pouco tempo”.

“Mas nós não tivemos a prática na disciplina de Artes. Tivemos só a parte teórica. Então, acho que pra nós faltou! Tanto é que, quando a gente foi pra sala de aula, como a gente notou isso! Por exemplo, quando a gente era questionada: ‘cadê as aulas de artes?’ A gente tinha dificuldades, sabe? Artes e Educação Física, a gente teve que buscar muito fora...” (F)

Aproveitando o tema para seguir o diálogo, a pesquisadora comentou que a ideia do uso do corpo vai além da Educação Física, vai além da aula de Artes, e as experiências que o corpo têm, nas vivências, são importantes pra aprender. Por exemplo: a conquista de espaço, o equilíbrio, todas as evoluções que uma criança faz, desde o engatinhar até caminhar, têm uma contribuição muito importante pra aprendizagem. E o que se tem visto, nas salas de aula em geral, não corresponde à

ideia de proporcionar, aos alunos, experiências que valorizem esse princípio. Por exemplo, se os professores ficam sentados numa reunião, por duas horas, começam a se levantar, se mexer. E os alunos?

Ela completa essa fala, dizendo que acredita que essa atitude dos professores está calcada na ideia de que, caso os alunos se mexam, a aula vira bagunça.

“A concepção de bagunça, de domínio de turma! Domínio de turma como sendo um atrás do outro sem falar, sem conversar, sem se mexer. A gente sabe que é preciso um equilíbrio pra que todos possam trabalhar. Tem momentos e atividades que precisam de mais concentração, de mais silêncio. E tem momentos que tu vai sentar em grupo, em que tu vai interagir mais, que tu vai trocar materiais, vai ter que buscar, vai ter que levar... Óbvio. Muitas vezes, conversar, levantar, não é uma bagunça, é uma troca de informações! É uma conversa? É. Mas não é uma conversa por conversar! É uma conversa com objetivos, é uma conversa em que tu precisa trocar ideias, de que tu tem que trocar sugestões pra chegar a um objetivo comum de um grupo.” (F)

Aproveitando o relato da estagiária, pode-se afirmar:

“Compartilhamento”

Novamente, ela retoma a palavra...

“Compartilhamento! É diferente do que uma bagunça, uma desordem em sala de aula, de um professor que não consegue ter o domínio de classe”. (F)

Conversou-se também, sobre a oferta de alguma disciplina ou momento em que esses saberes fossem interligados, isto é, discutidos, em torno da aplicação prática de tudo o que foi visto nas diversas cadeiras. A aluna respondeu que tiveram “pinceladas” de prática, mas que as questões foram vistas, mesmo, sob o ângulo

teórico. Estas questões sobre movimento, coordenação motora, recorte, desenho, foram discutidas, mas não praticadas.

É possível, então, pensar numa antiga frase, e que parece acompanhar a humanidade há tempos: “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Lembro de um videoclipe muito comentado e que, inclusive, foi rodado muitas vezes nas salas de aula de formação de professores. Este vídeo mostra que crianças imitam adultos, ou seja, fazem exatamente o que vêem os adultos fazendo. Alunos fazem o que aprendem, também, com os adultos, seus professores.

Num outro momento da entrevista, a conversa foi sobre a importância do equilíbrio e, nesse diálogo, foi explicitado o quanto o equilíbrio é importante para o desenvolvimento de várias funções:

Entrevistadora:

Tu tens idéia de por que é que o equilíbrio é tão importante pra toda a aprendizagem?

Estagiária/ professora:

“O equilíbrio? Eu acredito que, a primeira coisa é, pra ti te locomover, pra ti conseguir te manter num espaço, sentar... O equilíbrio... Se a criança consegue caminhar numa corda. A gente mesmo se perguntava: - ta, e aí? Tem que caminhar numa corda? Pra quê tem que caminhar numa corda? É pra ela ter equilíbrio? E se não tiver? Aí não tinha uma resposta! E se uma criança não conseguir, o quê que eu vou fazer? Sabe? Te instigava e te mostrava até certo ponto, mas não te dava respostas mais profundas, que tu precisaria.” (F)

Entrevistadora:

“Sabes, se mandarmos uma criança para um neurologista porque tem dificuldades de aprendizagem, uma das coisas que ele vai testar, é o equilíbrio. Porque o equilíbrio é responsável por uma série de comportamentos, inclusive a dissociação entre um lado e outro

do corpo. Isto se reflete, inclusive, na escrita. Esse conhecimento por parte do professor faz com que ele não banalize, por exemplo, uma brincadeira que uma criança faz. Porque, ele tendo esses conhecimentos, pode valorizar e aproveitar essa brincadeira, utilizando-a para o ensino, entendendo que algumas manifestações das crianças são, na verdade, experiências que elas necessitam ter. Levantar e caminhar... Por exemplo!”

Estagiária/professora:

*“Eu não me imagino sentada quatro horas, dentro de uma sala de aula, com somente 15 minutos de intervalo pra poder extravasar!”
(F)*

Entrevistadora:

*“Sim! E aí tu abres a porta para a aula de Educação Física e eles gritam!!! Parece o estouro de uma boiada!”
No curso de Pedagogia, em algum momento, alguém salientou a vantagem de um professor de sala de aula acompanhar, no caso de haver um professor especializado, o trabalho de Educação Física, junto com os alunos?*

Estagiária/professora:

“Só na disciplina de Educação Física, quando foi tocada na questão da unicodência em que é da responsabilidade do professor realizar a aula de Educação Física. E aí sim se tocou no assunto de como seria uma aula, como é que se compõe uma aula, pinceladas! Nada aprofundado.” (F)

Entrevistadora:

“E nesta aula, alguma vez foi aventada a possibilidade de trabalhar, por exemplo, Matemática na Educação Física? Associar uma coisa à outra?”

Estagiária/professora:

Não! Tudo é dissociado! Na “gavetinha” da Educação Física. Na “gavetinha da Matemática”... É o que a gente vê nas escolas, tudo solto, sem objetivos... (F)

Esta fala confirma a necessidade de se refletir mais, em torno do tema que aborda a Educação Física, os gestos do corpo, as intenções do brincar espontâneo das crianças, as explorações do espaço e uma infinidade de atitudes que os alunos esperam dos professores.

9.2.3 Os licenciandos aprendendo com a pesquisa

Desde o momento em que foram realizadas as primeiras coletas, essa temática chamou a minha atenção como pesquisadora. Certamente serão escritos artigos, utilizando a riqueza de material que, ao iniciar este relato, foi indicado como sendo uma parte dolorosa da escrita da dissertação, “abortar”. São muitas frases, cenas, expressões e, também, e-mails, fotos, desenhos, bilhetes e declarações das alunas e de seus alunos. Algumas delas foram descritas na análise dos dados, através dos seis recortes anteriores.

Foi extremamente confortável receber o retorno de que este tema é de extrema importância, bem como que não haviam se dado conta da importância de algumas práticas, até se depararem com a pesquisa. Todas elas manifestaram, de alguma forma, o fato de terem aprendido com o estudo.

Nas entrevistas, foi possível experimentar, inclusive, algumas vivências de movimentos com as professoras. Foram feitos, exercícios de equilíbrio e exploradas as sensações ganhas com os mesmos, a fim de entender a validade destes para as

crianças. Retomou-se situações concretas das aulas observadas e discutiu-se algumas das possibilidades de um trabalho diferenciado, rumo à exploração do que o estudo defende.

Para ilustrar, apresenta-se, a seguir, uma das situações que se julga mais significativa deste subcapítulo.

Numa das salas de aula, a professora, ao final da observação, comentou a dificuldade de alguns alunos em grafar corretamente palavras com p/b, t/d, v/f, c/g e x/j. Como já havia concluído a observação, optou-se por exemplificar e mostrar que ela poderia fazer uma experiência com as crianças, oferecendo-lhes um pedacinho de papel leve. Com as partes do papel higiênico, que tinha na sala, e, em roda, os alunos pronunciaram estes sons e puderam perceber a diferença entre eles. Colocaram a mão na região das cordas vocais e “sentiram” a vibração destas, ao emitir um e outro fonema. Este é um exercício muito usual, mas a professora o desconhecia. Algumas “normalistas” usavam, já há bastante tempo, uma vela em sala de aula, para experimentar, com os alunos, o mesmo exercício descrito acima e, “brincar” com as crianças, ao mesmo tempo em que ensinavam seus alunos a discriminar estes fonemas, pois eles possuem o mesmo ponto de articulação, por isso, são tão confundidos. Os que exalam maior fluxo de ar da boca (fricativos) acabam por apagar a vela ou fazer “voar” o papelzinho leve se segurado com os dedos na frente da boca. Os outros (gutural/vibração da corda vocal) não provocam este efeito.

Esta ilustração serve para referir a possibilidade de aprendizagem, por parte dos envolvidos na pesquisa, o que, de certa forma, confirma o que ela almeja: refletir e qualificar o trabalho docente.

10 CONSIDERAÇÕES

Corpo e aprendizagem. Como os professores são preparados para o exercício da profissão, considerando esse aspecto: o corpo e o movimento, como dispositivo potencializador da aprendizagem? Este foi o desafio investigativo desse trabalho e que possibilitou uma série de reflexões, aprimorando uma prática vivida, ao longo de 24 anos de clínica, associando-a a reflexões teóricas, instigando a ir a campo e a buscar novos dados, explicitadores de novas pistas, para a formação de professores e a tentativa de contribuir com o mundo da aprendizagem

Através da observação da prática pedagógica, como pesquisadora, psicopedagoga, orientadora ou professora, foi possível perceber algumas falhas, no que diz respeito à qualificação dos professores, que atuam na Educação Básica. Este déficit fica centrado no tratamento indevido da psicomotricidade, conhecimento que facilita o desenvolvimento e a significação das aprendizagens escolares.

Sem dúvida, esse conhecimento cria condições de aquisição de muitas habilidades importantes, para que os alunos se desenvolvam de forma global. Todas essas habilidades contribuem com o desenvolvimento neuropsíquico e afetivo dos alunos. O estudo do movimento e da propriocepção corporal abre caminhos para que os professores consigam perceber quando seus alunos estão entendendo o que desejam que aprendam. É um caminho para que todos os envolvidos no ensino e na aprendizagem alcancem uma maior capacidade de atenção. Somente através dela estaremos proporcionando, também, elementos para que atinjam maior potencial criativo, tornando nossos aprendizes, seres mais autônomos e capazes de provocar mudanças, de transformar o mundo em que vivem.

Nesse sentido, acredita-se que uma escolaridade calcada em vivências significativas e que trata o conhecimento de forma interdisciplinar terá muito mais chances de ser uma educação real, que instigue os alunos a pensar e a descobrir soluções para os problemas que surgirem.

O brinquedo e os jogos quase sempre são fontes de alegrias e boas lembranças, estabelecimento de relações; conseqüentemente, as aprendizagens baseadas no lúdico serão aprendizagens permanentes. Assim, a idéia de deixar que os alunos possam 'brincar' no pátio, somente se concluírem as tarefas, deve ser refletida. Creio que a Universidade é o lugar em que serão feitos os esclarecimentos necessários, para que se entenda o motivo de essas regras ainda se perpetuarem,

nos espaços escolares, e também, sobre a importância de se privilegiar atividades que envolvam o brincar e o uso do corpo. Esta situação pode ser ilustrada por um comentário de Tardiff, que, em uma de suas obras, cita a frase de um professor: "A escola não mudou o suficiente para a criança de hoje". (TARDIF, M.; LESSARD, C., 2005, p. 145)

A pesquisa trabalhou com o dado de que as crianças vibram, com a aula de Educação Física, e demonstram enorme expectativa pela chegada deste momento. Entende-se que é importante refletir sobre esse fato, sob dois pontos de vista: a falta de conexão com o que aprendem em sala de aula e o que vivenciam na aula especializada, e a postura de não permitir a participação, aos alunos que não concluíram as tarefas.

Todas as estagiárias/professoras citaram as disciplinas que utilizam jogos e brincadeiras, como as disciplinas que mais contribuíram, para que os fundamentos deste trabalho se efetivassem. É crucial, portanto, ressaltar o quanto estas relações influenciam na construção da autoestima de uma criança, com o objetivo de repensar algumas práticas escolares ou, mesmo, a falta delas.

As falas apresentadas, na análise dos dados coletados, dizem muito. Elas servem como testemunho de que é preciso maior reflexão, em torno do tema interdisciplinaridade. Elas atestam que o ensino, nas escolas, deixa a desejar. Isto vem ao encontro do que este trabalho defende, no sentido de que, no Curso de formação de professores, a interdisciplinaridade aconteça, de fato, com maior atenção aos aspectos que dizem respeito ao movimento, ao corpo, às explorações do espaço e às representações destes.

No que diz respeito à coleta e análise de dados em relação às disciplinas desenvolvidas nas Universidades "A" e "B", se torna possível entender que, apesar dos conteúdos estarem previstos nas ementas, os mesmos não se tornam significativos para os estudantes do Curso de Pedagogia a ponto de que os usem no momento em que aplicam os demais conhecimentos no seu fazer pedagógico.

Assim sendo, esse estudo sugere a promoção de encontros, entre todos os professores dos cursos de Pedagogia, com o objetivo de que sejam esclarecidas quais são as intenções de desenvolverem conteúdos e atividades, nas disciplinas sob suas responsabilidades. Dessa forma, podem assinalar as questões que julgam interdisciplinares, para que, em seus encontros com os alunos, possam retomar e tornar concretas as possibilidades de lhes oferecer, de fato, situações de

aprendizagem, significadas pelas diversas práticas no ambiente escolar. Ou seja, defende-se que todas as disciplinas se ocupem das mesmas intenções: um aluno que aprenda para a vida e não para responder questões em provas. Esta é certamente uma questão central interposta na problemática abordada neste estudo.

Através das discussões e diálogos, transcritos no capítulo 9, o estudo aponta contribuições para a qualificação de Cursos de Pedagogia. Nelas, aparecem claramente que aspectos relacionados à prática da interdisciplinaridade devem ser cuidadosamente planejados, pelo conjunto de professores que formam os futuros professores. Isto é, abordou-se como a prática de movimentos, que são trabalhados nas disciplinas que mais diretamente tratam dos aspectos corporais, deve ser “entrelaçada” aos conteúdos desenvolvidos pelas demais disciplinas.

Muitas das reflexões feitas sinalizam a necessidade de buscar a mudança do olhar dos professores sobre crianças com dificuldades motoras sutis, o que é muito pouco observado ou valorizado nas escolas. A sugestão de mudança da postura dos professores tem sido apontada como fundamental, para que eles possam desenvolver atividades, que proporcionem, a esses alunos, pelo menos, parte do estímulo psicomotor, necessário para um melhor desempenho.

Um dado a ser destacado, aqui, é o de que, apesar de receberem orientações apropriadas das orientadoras de estágio da Universidade, em relação a desenvolvimento de atividades ou a manejo com crianças, às vezes as estagiárias eram impedidas, pela escola, de seguir tais recomendações. Elas revelaram se sentir na obrigação de manter as regras estabelecidas pela instituição em que prestavam o estágio. Isso demonstra o quanto a escola resiste em modificar padrões “viciados” de comportamento e controle.

A pesquisa evidenciou, ainda, que os licenciandos utilizam, em suas aulas, poucos momentos de exploração do espaço e atividades que envolvem o uso do corpo como recursos facilitadores da aprendizagem. Parece que não o fazem em função de que o currículo do curso de Pedagogia, como podemos conferir na análise dos currículos e ementas das disciplinas oferecidas pelas Universidades pesquisadas, oferece algumas disciplinas em que aparece o fundamento da educação psicomotora, mas não o suficiente para contribuir com o desenvolvimento global dos alunos.

Vale lembrar que a pesquisa foi realizada com alunos, em estágio, que tiveram sua formação de acordo com um currículo em extinção, e que as sugestões

feitas, a partir dos resultados, consideram os novos currículos dos Cursos em questão.

Também se pode concluir que os licenciandos têm, no currículo de Pedagogia de sua IES, uma base muito restrita de conhecimentos necessários para que compreendam a importância do desenvolvimento de situações, que favoreçam a exploração do espaço e o uso do corpo. Nesse sentido, promovem poucas atividades que proporcionam uma integração dos conteúdos trabalhados, nas diversas áreas do conhecimento e que acabam por contribuir para o desenvolvimento global do sujeito.

Por todas estas considerações, causa espanto que estratégias bastante criticadas, ao longo de muitos anos de estudo, continuem sendo utilizadas por jovens professores. Inadequações em relação a crianças são cometidas todos os dias. Mesmo tendo acesso às iniciativas de um número vasto de profissionais da Educação, que, em prol de um ensino qualificado, têm produzido excelentes referenciais, muitos objetivos ultrapassados persistem, ao largo dos planos pedagógicos. Estas significativas descobertas, relatadas e discutidas, ao longo deste estudo, são sutilmente citadas nas Diretrizes Curriculares que norteiam o Curso de Pedagogia e, também, nos currículos das Universidades pesquisadas, o que vale como uma amostra do que se passa em outras Instituições de Ensino Superior.

Assim, esta pesquisa sugere que sejam analisadas práticas exploratórias passíveis de serem realizadas na escola, levando em consideração os aspectos discutidos no estudo, quanto à Formação de Professores e às propostas curriculares nos Institutos de Educação Superior. Ou seja, num enfoque global, as experiências aqui apontadas servem de referência para futuras reflexões, que possam qualificar o ensino, a partir da inclusão destes temas junto às disciplinas já desenvolvidas, pois, conforme análise da Resolução CNE/CP nº. 1,15 de maio de 2006 que rege estes Cursos e os currículos das duas IES, isto é possível. De acordo com a análise das várias ementas e conteúdos das disciplinas oferecidas, nos cursos das Universidades pesquisadas, conclui-se que os conteúdos estão previstos. Então, se forem enfatizadas as questões que tratam da importância da psicomotricidade, bem como se for incentivada a exploração dos objetos e espaços vividos, por parte das crianças, as alunas, futuras professoras, sairão com uma aprendizagem bastante mais real, a respeito de como desenvolver suas aulas, a partir dos interesses dos alunos. Assim, poderão lhes proporcionar a mesma aprendizagem que tiverem em

seus cursos: em que o movimento e o corpo sejam dispositivos interessantes e que despertem o desejo de aprender.

Com base em todas as cenas observadas, em todas as palavras ouvidas e em todas as expressões e olhares e, é claro, em toda a vivência de educadora, propõe-se a todos o convite para refletirem a respeito do que se faz e do que se fala nas Universidades. Como é que os futuros professores estão sendo ensinados? Eles permanecem sentados, ouvindo o que dizem os professores ou aprendem com as mãos, com o corpo, com todos os sentidos? Parece-me que o ensino está, ainda, vinculado ao chavão: *“Olhe com os olhos e não com as mãos”*... Estas palavras são usadas por adultos que têm medo de que crianças possam “estragar” algo que não lhes pertence. Mas, afinal, o conhecimento pertence a quem? É o mesmo que uma linda boneca, dentro de uma caixa, no alto de um armário, que não pode ser tocada, somente olhada, se não, pode estragar! As aulas da Universidade, especificamente das Faculdades de Educação devem abrir os olhos para que **o que é dito** nesta instância, **seja ouvido e sentido com o corpo e não somente com os ouvidos**. Caso contrário, correremos o risco de continuar tendo, em nossas salas de aula, crianças com muita fome de vida! Crianças que não compreendem bem o sentido da escola e se vêem, muitas vezes, entediadas diante da (suposta) proposta de aprender, incomodadas com a prática do silenciamento e da imobilização de um corpo que pulsa desejo de movimento e de conhecimento-vida. Concluindo, professores, deverão ser *pássaros-lira*, na vida de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS INDICADAS

AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 2. ed. [S.l.]: Masson do Brasil & Atheneu . [S.d.].

AJURIAGUERRA, J.; AUZIAS, M. **A escrita da criança - a reeducação da escrita**. Barcelona: Laia, 1977.

AMARAL, LÍGIA A. **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da Literatura Infanto-Juvenil**. São Paulo: [s.n.]. 399 p. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia - USP. 1992.

_____. Referências. **Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)**. USP, 1995. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/laboratorios/laep/historico.html>>. Acesso em: 3 jul. 2007.

_____. A diferença corporal na literatura: um convite a segundas leituras. In: SILVA, Shirley; VIZIN, Marli (Orgs.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 2001.

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BAPTISTA, M.L.C. **Roteiro de um projeto paixão pesquisa**. Artigo. Porto Alegre, 2000. Cópia.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BERGE, Y. **Viver seu Corpo - por uma pedagogia do movimento**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1981.

BERGÈS, J. **Doze textos de Jean Bèrges**: Escritos da criança. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1988.

_____. **O Corpo na neurologia e na Psicanálise lições clínicas de um psicanalista de crianças**. Porto Alegre, RS: CMC, 2008.

BERNSTEIN, N. **Coordination and regulation of movements**. New York: Pergamon, 1967.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho - Pais bons o bastante**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1988.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BORDAS, L. Barraquer. **Afásias, Apraxias, Agnosias**. Barcelona: Kalimax, 1976.

BOTELHO, R.G. Análise da disciplina de Educação Física em um Curso Superior de Pedagogia: relato de uma experiência. **Revista Digital**. Buenos Aires, a. 11, n. 101, oct. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: mar. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Homologado Despacho do Ministério em 17/01/2002. Seção 1. Diário Oficial da União, 18 jan. 2002.

COSTA, A. C.; DORNELES, B. V.; ROHDE, L.A. Intervenções escolares no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. In: ROTTA, N., OHLWEILER, L., RIESGO, R. **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

COSTALLAT, D. **Psicomotricidade**: a coordenação viso-motora e dinâmica manual da criança infradotada – método de avaliação e exercitação gradual básica. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

DE LIMA, L. A ação educativa dos professores de Educação Física: teoria e prática. **Pensar a Prática**. Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: mar. 2008.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1992.

DORNELES, B. V. Laboratórios de aprendizagem - funções, limites e possibilidades. In: MOLL, J e colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Escrita e Número Relações Iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio**: Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

FERRONATO, S.R. B. **Psicomotricidade e Formação de Professores**: uma proposta de atuação. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-CAMPINAS: Campinas, [2006].

FOLBERG, M. N.; RODRIGUEZ, R. C.; MARANGON, E. C. **Desfazendo o Feitiço**: a tentativa de reconstituição do sujeito. Porto Alegre, RS: NEPPE/UFRGS/PPGEdu/Evangraf, 2006.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

_____. **Cognição, Neurologia e Aprendizagem**. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Psicomotricidade**: Perspectivas Multidisciplinares. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

FRAGA, A. B., Educação física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. **Revista Digital**. a. 10, n. 90. Buenos Aires, nov. 2005. Disponível: em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: mar. 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOOGLE. Diretrizes Curriculares. Disponível em: <www.abmes.org.br/_download/Associados/Seminarios/2005/09_13_DiretrizesCurriculares_Pedagogia/Formacao_professoresDCNPed.ppt>. Acesso em: maio 2008.

_____. Diretrizes Curriculares. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/nova/encontro_reforma_pedagogia/GT1.htm>. Acesso em: maio 2008.

GROLNICK, S.A. **Winnicott - O Trabalho e o Brinquedo**: uma leitura introdutória. Porto Alegre: Artmed, 1993.

HARGREAVES, Andy et al. **Aprendendo a Mudar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOUSSE, P. L'Anthropologie du geste. Paris: Gallimard, 1974. In: BERGE, Y. **Viver seu Corpo** - por uma pedagogia do movimento. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1981.

KRAHE, E. D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90**: Um estudo de caso comparativo. 2000. 211f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS (Brasil); UMCE (Chile), [2000].

_____. Sete décadas de tradição - ou a difícil mudança da racionalidade da Pedagogia Universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M. E. D. P.; Elizabeth. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: Edipuc, 2007.

LAPIERRE, A. **A Simbologia do Movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____; AUCOUTURIER, B. **Les contrastes et la découverte des notions fondamentales**. Paris: DOIN, 1973.

LE BOUCH, Jean. **Educação Psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LEONHARDT, D. R. Avaliação e clínica das praxias e dispraxias na aprendizagem: mapeamento da dor gráfica. In: ROTTA, N., OHLWEILER, L., RIESGO, R. **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. **O Laboratório de Bricolagem e algumas relações com a compreensão do processo de aprendizagem.** Polígrafo distribuído em aula. Material não editado. 1986, Cópia.

LEVIN, Esteban. **Clínica Psicomotora: o Corpo na Linguagem.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

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

MAUDIRE, P. **Exilados da Infância relações criativas e expressão pelo jogo na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MINNAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 2000.

MOREIRA, M. A. In: VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas séries iniciais: desafios e estratégias.** Canoas: Unilasalle, 2005.

MOYLES, J. R. **O Papel do Brincar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEGRINE, Airton. **A Coordenação Psicomotora e suas implicações.** Porto Alegre, RS: Pallotti. 1987.

OHLWEILER, L. Fisiologia e neuroquímica da aprendizagem. In: ROTTA, N., OHLWEILER, L., RIESGO, R. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensamento e ação no magistério).

PIAGET, Jean. **Estudos de Psicologia Genética.** Buenos Aires, Argentina: EMECE, 1973.

PINHEIRO, M., "Quietinho, sentado, obedecendo à professora": a representação do corpo da criança na pré-escola. **Pensar a prática,** Goiânia, 15 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/rt/captureCite/84/82/Apa>>

CitationPlugin>. Acesso em: out. 2007.

PRÉVERT, J. Paroles. **Texte intégral, dossier**. France: Gallimard, 1997.

REBOLLO, M. A., MOREL, S., RODRIGUEZ, S., WINOKUR, V., **La psicomotricidad**. Montevideo, Uruguay: Prensa Médica Latinoamericana, 2007.

RESTREPO, Luis Carlos. **O Direito à Ternura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RODULFO, R. **O Brincar e o Significante**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**. São Paulo: Liberdade, 1989.

ROTTA, N. **Avaliação Neurológica Evolutiva, Eletrencefalográfica e Psicológica em crianças com rendimento escolar deficiente**. 1975. 130f. Tese (docência livre de neurologia) Fundação Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre, [1975].

ROTTA, N., OHLWEILER, L., RIESGO, R. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental Versão Preliminar julho 2006. Disponível em: <http://netescola.pr.gov.br/netescola/escola/0950450/anexos/EDUCACAO_FISICA_DET.pdf> Acesso em: mar. 2008.

SEFTON, Ana Paula; MARTINS, Jaqueline; **Representações de Corpo na Literatura Infanto-juvenil** In: Produzindo Gênero - IV Encontro Nacional da Rede Brasileira de Estudo e Pesquisas Feministas - I Encontro Internacional da REDEFEM - Enfoques Feministas e o Mercosul - Feminismos em Comum; Porto Alegre: Sulina, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1996.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a Escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas séries iniciais: desafios e estratégias**. Canoas: Unilasalle, 2005.

VAYER, P. **A criança diante do mundo na idade da aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. Revisada. São Paulo: Pioneira, 1997.

WILLIAMS, R. "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory". In: APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.

WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise**. Obras Escolhidas. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2000.

_____. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. Los procesos de innovación em la enseñanza universitária. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal: CIEEd, 1993.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. **Manual de Psicopatologia Infantil**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L. **A Prática Psicomotora reeducação e terapia**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1986.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho – Pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CERIL. Disponível em:<http://ceril.cl/P28_hipotonia.htm>. Acesso em: 7 jul. 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Produção do Corpo. **Revista Educação e Realidade**, v. 25, n.2. FAGED/UFRGS, jul. - dez. 2000.

FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo Cotidiano de uma adolescência Bem Comportada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

FORNER, Viviane et al. Estrutura dos cursos de Formação de educadores e educadoras populares - Psicogênese da Língua Escrita. In: **Cadernos Pedagógicos**, Secretaria Municipal de Educação, n. 14, Movimento de Alfabetização para ler e escrever (MOVA), Porto Alegre: SMED, 1998. p. 30-52.

_____. Escola Maternal. Sim ou não? In: Boletim Informativo da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Capítulo Rio Grande do Sul, n. 9, Porto Alegre, maio/jun, 2000. p. 3.

_____. **Proposta de trabalho em grupos diversificados**. Grupo de Assessoria em Alfabetização, Porto Alegre: SMED, 2002. Trabalho não editado.

GOELLNER, S. V. **Inezil Penna Marinho Coletânea de textos**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GÜNTER C.; MOLINA NETO V. **Revista Paulista de Educação Física**. v. 14. n. 1, São Paulo: Phorte, p. 72-84. jan. jun. 2000.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KEPHART, N. C. **O aluno de aprendizagem lenta**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

LE BOUCH, J. **Rumo a uma Ciência do Movimento Humano**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

LE CAMUS, J. **O Corpo em Discussão da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1986.

MAGIL, R. A. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. São Paulo, SP: Edgard Blücher, 1984.

MARINHO, I. P. Lugar da Educação Física no plano Educacional. In: GOELLNER, S. V. (org.) **Inezil Penna Marinho Coletânea de textos**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MÜLLER, D. M. **Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física: adequação legal ou reforma?** Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, UFRGS, 2006.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre, RS: PRODIL. 1995.

OLIVEIRA, Gislene de C. **Psicomotricidade Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

_____. **A Construção do Real na Criança**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

RODULFO, Ricardo. **O Brincar e o Significante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo: As energias Construtivas da Psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SCOZ, Beatriz J. Lima et al. **O Caráter Interdisciplinar na Formação e Atuação Profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TEBEROSKI, Ana. **Aprendendo a escrever**. Campinas, SP: Ática, 1997.

VAYER, P. **O diálogo Corporal - A ação Educativa para Crianças de 2 a 5 anos**. São Paulo: Manole, 1984.

_____. Toulouse, P. **Linguagem corporal - a estrutura e a sociologia da ação**. Porto Alegre: Artmed, 1975.

WIKIPEDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hipotonia>>. Acesso em: 8 jul. 2007.

WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Entrevistado:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado no PPGEduc/UFRGS, sob orientação da Profª Drª Elizabeth Diefenthaler Krahe sobre a importância que professores e formadores de professores dão ao uso do corpo como facilitador nas situações de ensino-aprendizagem. Visa analisar currículos da formação de professores, investigando se atendem as necessidades para que na prática com os alunos, os licenciados possam oferecer a vivência de movimentos e explorações que sirvam como fonte de aprendizagem e organização do sujeito na sua inserção no mundo, contribuindo assim para os estudos da Linha de Pesquisa : Universidade: Teoria e Prática com ênfase na temática Formação de Professores.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada e para publicação dos resultados obtidos.

O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas para uso da pesquisa e suas decorrências. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Telefones para contato: Mestranda: Viviane Bastos Forner - 51 99876362
Orientadora: Drª Elizabeth Krahe - 51 3308 3944

APÊNDICE B: DECLARAÇÃO

Eu _____, declaro que fui esclarecido (a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar da entrevista.

Data: ____ / ____ /2008.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O /ESTAGIÁRIO:

1. Poderias te apresentar dizendo teu nome, função e formação?
2. Quais são as atividades que percebes que teus alunos mais apreciam?
3. Tens algum aluno que não permanece sentado pelo tempo planejado?
4. Tens alguma informação de por que motivo não para sentado?
5. Planejas alguma(s) atividade(s) que possibilite(m) os alunos movimentarem-se pela sala? Em caso afirmativo: quais? Podes exemplificar?
6. Planejas alguma atividade fora da sala de aula? Em caso afirmativo: quais? Podes exemplificar?
7. Consegues identificar se alguma ou mais de uma disciplina te embasou no sentido de explorares o uso do corpo como facilitador de aprendizagens?
8. Os teus alunos têm professor de educação física especializado? Acompanhas a turma nestas aulas? Em caso negativo: alguém realiza alguma "aula" para compensar esta falta de professor?

ANEXO: A - RESOLUÇÃO COMPLETA

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve: Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

2 ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

3 k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

4 modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e

3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

5 § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pósgraduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

ANEXO: B - CURRÍCULO ATUAL DA UNIVERSIDADE "A"

Currículo LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Créditos Obrigatorios: 189

Créditos Eletivos: 8

Créditos Complementares: 7

Semestre selecionado: 2009/2

Etapa 1				
Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02051	<u>ANÁLISE E PRODUÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO</u>	30	2	Obrigatória
EDU03052	<u>EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO</u>	45	3	Obrigatória
EDU01043	<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS</u>	60	4	Obrigatória
EDU03050	<u>INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS</u>	45	3	Obrigatória
EDU03053	<u>INTRODUÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO</u>	45	3	Obrigatória
EDU03051	<u>MÍDIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO</u>	45	3	Obrigatória
EDU01044	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO</u>	30	2	Obrigatória
EDU01055	<u>SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</u>	90	6	Obrigatória
Etapa 2				
Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU03055	<u>AÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS</u> INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS	75	5	Obrigatória
EDU03054	<u>AÇÃO PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS</u> SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	45	3	Obrigatória
EDU01046	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA</u> HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS	60	4	Obrigatória
EDU03071	<u>LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)</u>	30	2	Obrigatória
EDU02053	<u>LINGUAGEM E EDUCAÇÃO I</u> ANÁLISE E PRODUÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO	45	3	Obrigatória
EDU01047	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO	45	3	Obrigatória
EDU03073	<u>SEMINÁRIO INFÂNCIAS, JUVENTUDES E VIDA ADULTA</u> SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	90	6	Obrigatória
Etapa 3				
Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02054	<u>EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO</u>	45	3	Obrigatória
EDU03059	<u>GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO</u> SEMINÁRIO INFÂNCIAS, JUVENTUDES E VIDA ADULTA	75	5	Obrigatória
EDU03058	<u>LITERATURA E EDUCAÇÃO</u> LINGUAGEM E EDUCAÇÃO I	30	2	Obrigatória
EDU03057	<u>POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO</u>	45	3	Obrigatória
EDU03074	<u>SEMINÁRIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES</u> SEMINÁRIO INFÂNCIAS, JUVENTUDES E VIDA ADULTA	90	6	Obrigatória
EDU01048	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS</u>	60	4	Obrigatória

	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA			
EDU02055	<u>TEORIA DE CURRÍCULO</u>	45	3	Obrigatória

Etapa 4

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02058	<u>EDUCAÇÃO E TEATRO</u> LITERATURA E EDUCAÇÃO	30	2	Obrigatória
EDU03061	<u>EDUCAÇÃO MUSICAL</u> LITERATURA E EDUCAÇÃO	45	3	Obrigatória
EDU01050	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II: PROBLEMAS FILOSÓFICOS</u> FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	60	4	Obrigatória
EDU01049	<u>JOGO E EDUCAÇÃO</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO	45	3	Obrigatória
EDU02057	<u>LINGUAGEM E EDUCAÇÃO II</u> LINGUAGEM E EDUCAÇÃO I	75	5	Obrigatória
EDU01051	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APRENDIZAGEM</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO	45	3	Obrigatória
EDU03075	<u>SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: APRENDIZAGENS DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO - 0 A 3 ANOS</u> SEMINÁRIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES	90	6	Obrigatória

Etapa 5

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02062	<u>DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO</u> SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: APRENDIZAGENS DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO - 0 A 3 ANOS	75	5	Obrigatória
EDU02061	<u>EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS</u> EDUCAÇÃO MUSICAL e EDUCAÇÃO E TEATRO	45	3	Obrigatória
EDU02059	<u>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I</u> SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: APRENDIZAGENS DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO - 0 A 3 ANOS	75	5	Obrigatória
EDU01052	<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I</u> HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS	60	4	Obrigatória
EDU02060	<u>LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III</u> LINGUAGEM E EDUCAÇÃO II	45	3	Obrigatória
EDU02073	<u>SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES-4 A 7 ANOS</u> SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: APRENDIZAGENS DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO - 0 A 3 ANOS	90	6	Obrigatória

Etapa 6

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02064	<u>CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS</u> HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I	75	5	Obrigatória
EDU02066	<u>EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS</u> DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO e SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES-4 A 7 ANOS	75	5	Obrigatória
EDU02065	<u>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II</u> EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I	45	3	Obrigatória
EDU03063	<u>PSICOPEDAGOGIA</u>	45	3	Obrigatória
EDU02074	<u>SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA</u> SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES-4 A 7 ANOS	90	6	Obrigatória
EDU01053	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES</u>	60	4	Obrigatória

e	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I			
---	--	--	--	--

Etapa 7

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
GRUPO [1] DE ALTERNATIVAS - [20] CRÉDITOS EXIGIDOS				
<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 0 A 3 ANOS</u>				
EDU03077	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS e CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS e EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II e LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III e SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA	300	20	Alternativa
<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 4 A 7 ANOS</u>				
EDU03078	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS e CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS e EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II e LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III e SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA	300	20	Alternativa
<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 6 A 10 ANOS</u>				
EDU02081	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS e CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS e EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II e LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III e SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA	300	20	Alternativa
<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u>				
EDU03079	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS e CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS e EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II e LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III e SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA	300	20	Alternativa
GRUPO [1] DE ALTERNATIVAS - [6] CRÉDITOS EXIGIDOS				
<u>SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS</u>				
EDU03064	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS e CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS e EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II e LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III e SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA	90	6	Alternativa
<u>SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS</u>				
EDU02068	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS e CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS e EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II e LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III e SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA	90	6	Alternativa
<u>SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE EM EJA</u>				
EDU03065	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS e CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS e EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II e LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III e SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA	90	6	Alternativa
Etapa 8				
Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
	<u>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE</u>			
	e ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 0 A 3 ANOS SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS ou ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 0 A 3 ANOS e SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS ou ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 0 A 3 ANOS e SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE EM EJA	150	0	Obrigatória

	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 4 A 7 ANOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS			
	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 4 A 7 ANOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS			
	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 4 A 7 ANOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE EM EJA			
	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 6 A 10 ANOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS			
	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 6 A 10 ANOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS			
	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 6 A 10 ANOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE EM EJA			
	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS			
	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS			
	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE EM EJA			

GRUPO [1] DE ALTERNATIVAS - [7] CRÉDITOS EXIGIDOS

	<u>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS</u>				
EDU03066		ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 0 A 3 ANOS	105	7	Alternativa
	ou	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 4 A 7 ANOS			
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS			
EDU02069	<u>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS</u>				
		ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 6 A 10 ANOS	105	7	Alternativa
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS			
EDU03067	<u>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM EJA</u>				
		ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	105	7	Alternativa
	e	SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE EM EJA			

Eletiva/Facultativa

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU03702	<u>A COORDENAÇÃO DO PROCESSO CURRICULAR NAS SÉRIES INICIAIS PARA CRIANÇAS</u> AÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS	45	3	Eletiva
EDU01173	<u>A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL</u> HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS e HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I	60	4	Eletiva
EDU02076	<u>A GESTÃO DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO</u> EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO e SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA	45	3	Eletiva
EDU03036	<u>AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA SALA DE AULA</u>	30	2	Eletiva
EDU02037	<u>APRENDENDO O AUTOUIDADO</u>	30	2	Eletiva
EDU03393	<u>APRENDIZAGEM E RECURSOS DE ENSINO</u>	30	2	Eletiva
EDU03068	<u>ARTE, CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO</u>	60	4	Eletiva
EDU03397	<u>AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO COMO REFLEXÃO E COMO JULGAMENTO</u>	30	2	Eletiva
EDU03379	<u>AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAIS</u> SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS e HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS e HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I	45	3	Eletiva
EDU03384	<u>BASES PSICOPEDAGÓGICAS E SOCIAIS DA APRENDIZAGEM</u>	30	2	Eletiva
LET01146	<u>COMPOSIÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA I</u>	30	2	Eletiva
EDU03375	<u>COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO</u>	45	3	Eletiva
EDU01031	<u>CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO COM MOVIMENTOS SOCIAIS</u>	30	2	Eletiva

EDU03703	<u>COORD.DO PROCESSO CURRICULAR NAS SÉRIES INICIAIS PARA JOVENS E ADULTOS</u> AÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS	45	3	Eletiva
EDU03032	<u>CULTURA TRANSDISCIPLINAR, BIOÉTICA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO</u>	45	3	Eletiva
EDU02005	<u>DIDÁTICA GERAL - A</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APRENDIZAGEM	90	6	Eletiva
EDU01168	<u>ECONOMIA DA EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03376	<u>EDUCAÇÃO COMPARADA</u>	45	3	Eletiva
EDU03374	<u>EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL</u>	45	3	Eletiva
EDU03025	<u>EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA</u>	30	2	Eletiva
EDU03070	<u>EDUCAÇÃO DE SURDOS</u>	45	3	Eletiva
EDU01177	<u>EDUCAÇÃO E CLASSES POPULARES</u> Créditos Obrigatórios: 40	30	2	Eletiva
EDU01171	<u>EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO</u> Créditos Obrigatórios: 50	45	3	Eletiva
EDU02036	<u>EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO:PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS</u>	30	2	Eletiva
EDU02035	<u>EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE</u>	60	4	Eletiva
EDU03004	<u>EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS</u> SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS e HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS e HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I	45	3	Eletiva
EDU02024	<u>EDUCAÇÃO E QUESTÕES AMBIENTAIS</u>	30	2	Eletiva
EDU03381	<u>EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA</u>	30	2	Eletiva
EDU03382	<u>EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03396	<u>EDUCAÇÃO: A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EXCLUÍDOS DA ESCOLA</u>	60	4	Eletiva
EDU01025	<u>ELEMENTOS DE PSICOPATOLOGIA</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APRENDIZAGEM	45	3	Eletiva
EDU02027	<u>ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE</u>	30	2	Eletiva
EDU02028	<u>ENSINO EM ESPAÇOS ESCOLARES</u>	30	2	Eletiva
EDU03040	<u>EPISTEMOLOGIA DA COMUNICAÇÃO</u>	45	3	Eletiva
EDU01026	<u>EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03705	<u>ESCALAS DE AVALIAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03390	<u>ESCOLA E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA - VAR</u>	30	2	Eletiva
LET02228	<u>ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
LET02229	<u>ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II</u>	60	4	Eletiva
EDU01167	<u>ESTATÍSTICA - MÉTODOS QUANTITATIVOS APLICADOS À EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03359	<u>ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR</u>	45	3	Eletiva

EDU01029	<u>ESTUDOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL</u>	30	2	Eletiva
EDU03035	<u>ESTUDOS EM LINGUAGEM, INTERAÇÃO E COGNIÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU01023	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE TEXTOS I</u>	45	3	Eletiva
EDU01024	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE TEXTOS II</u>	45	3	Eletiva
EDU01163	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA</u>	45	3	Eletiva
EDU01028	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES FILOSÓFICAS</u>	75	5	Eletiva
EDU01162	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: UMA TEORIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR</u>	45	3	Eletiva
EDU03033	<u>FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS E PSICOPEDAGÓGICOS DA APRENDIZAGEM</u>	30	2	Eletiva
EDU03394	<u>FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS E PSICONEUROLÓGICOS DA APRENDIZAGEM</u>	45	3	Eletiva
EDU03037	<u>GESTÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES</u>	45	3	Eletiva
EDU02001	<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DAS PESSOAS SURDAS</u>	45	3	Eletiva
EDU02075	<u>INFÂNCIAS, DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO ESCOLAR</u>	30	2	Eletiva
LET02268	<u>INGLÊS INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
EDU03395	<u>INICIAÇÃO À PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u> AÇÃO PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS	60	4	Eletiva
EDU01176	<u>INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: O PAPEL DA ESCOLA</u>	45	3	Eletiva
EDU01013	<u>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</u>	30	2	Eletiva
EDU02284	<u>LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE</u>	45	3	Eletiva
DIR02298	<u>LEGISLAÇÃO DO ENSINO</u>	60	4	Eletiva
EDU03076	<u>LIBRAS 2</u> LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	45	3	Eletiva
EDU03005	<u>LINGUAGEM, INTERAÇÃO E COGNIÇÃO I</u> INTRODUÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO	45	3	Eletiva
EDU03006	<u>LINGUAGEM, INTERAÇÃO E COGNIÇÃO II</u>	45	3	Eletiva
LET01406	<u>LITERATURA BRASILEIRA E LEITURA NA ESCOLA</u>	60	4	Eletiva
EDU03069	<u>MEDIAÇÕES E VIVÊNCIAS CULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE</u>	60	4	Eletiva
EDU01170	<u>MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO APLICADO À EDUCAÇÃO</u>	60	4	Eletiva
EDU03373	<u>METODOLOGIA DA PESQUISA</u>	45	3	Eletiva
BIB03306	<u>METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</u>	45	3	Eletiva
EDU03323	<u>MICROCOMPUTADOR NA ESCOLA</u>	45	3	Eletiva
EDU03027	<u>MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES</u>	30	2	Eletiva
ENF03326	<u>NUTRIÇÃO, HIGIENE E SAÚDE</u>	45	3	Eletiva

EDU03383	<u>O ESCOLAR E A DROGA</u>	60	4	Eletiva
EDU01002	<u>O JOGO E A EDUCAÇÃO</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APRENDIZAGEM	45	3	Eletiva
EDU03706	<u>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO MÉDIO</u>	30	2	Eletiva
EDU03021	<u>ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO MÉDIO</u> POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO	60	4	Eletiva
EDU03034	<u>PEDAGOGIAS URBANAS</u>	45	3	Eletiva
EDU01030	<u>PENSADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</u>	60	4	Eletiva
EDU03026	<u>PESQUISA EM EDUCAÇÃO - I</u>	30	2	Eletiva
EDU01182	<u>PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS: NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03704	<u>PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: ESTRATÉGIA DE AÇÃO ESCOLAR</u>	45	3	Eletiva
EDU03022	<u>POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	30	2	Eletiva
EDU03023	<u>POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</u>	30	2	Eletiva
EDU03039	<u>PROBLEMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS</u>	45	3	Eletiva
EDU01022	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SUAS INSTITUIÇÕES</u>	30	2	Eletiva
EDU01172	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ADOLESCÊNCIA</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APRENDIZAGEM ou Créditos Obrigatórios: 45	45	3	Eletiva
EDU01157	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DINÂMICA INTERPESSOAL</u> Créditos Obrigatórios: 50	45	3	Eletiva
EDU01175	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PENSAMENTO E LINGUAGEM</u>	30	2	Eletiva
EDU01015	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TEMAS CONTEMPORÂNEOS</u>	30	2	Eletiva
EDU01169	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: VIDA ADULTA</u>	30	2	Eletiva
EDU01165	<u>PSICOPEDAGOGIA DA ARTE</u>	30	2	Eletiva
EDU01164	<u>PSICOPEDAGOGIA DA SENSIBILIDADE</u>	30	2	Eletiva
EDU03038	<u>PSICOPEDAGOGIA II</u>	45	3	Eletiva
EDU01054	<u>RACIOCÍNIO LÓGICO: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO</u>	60	4	Eletiva
EDU99507	<u>SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO I, II, III E IV</u>	45	3	Eletiva
EDU01019	<u>SEMINÁRIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO I: A ESTRUTURAÇÃO DA SUBJETIVIDADE</u>	30	2	Eletiva
EDU01020	<u>SEMINÁRIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO II: SINTOMAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03031	<u>SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS</u>	30	2	Eletiva
EDU03030	<u>SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03028	<u>SEMINÁRIOS DE ESTUDOS I</u>	30	2	Eletiva

EDU03029	<u>SEMINÁRIOS DE ESTUDOS II</u>	30	2	Eletiva
CBS03386	<u>SISTEMA NERVOSO E APRENDIZAGEM</u>	45	3	Eletiva
EDU01166	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO</u>	45	3	Eletiva
EDU01114	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E POLÍTICA</u>	45	3	Eletiva
EDU01174	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: SEMINÁRIO DE ESTUDOS APROFUNDADOS</u>	30	2	Eletiva
EDU01107	<u>SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO</u>	45	3	Eletiva
EDU01027	<u>SOFTWARE LIVRE NA EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
EDU03385	<u>TECNOLOGIA DO LIVRO DIDÁTICO E MATERIAIS PEDAGÓGICOS</u>	45	3	Eletiva
EDU02030	<u>TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES - ATRAVESSANDO FRONTEIRAS</u>	30	2	Eletiva

Liberações		Liberadora(s)
EDU03055	AÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS	Ingresso no Curso ATÉ 2006/1
EDU03054	AÇÃO PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ou Ingresso no Curso ATÉ 2006/1
EDU02051	ANÁLISE E PRODUÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO	LÍNGUA PORTUGUESA A
EDU02064	CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS	ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS: CONTEÚDO E DIDÁTICA I ou ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS: CONTEÚDO E METODOLOGIA
EDU02062	DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	DIDÁTICA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PRÉ-ESCOLA ou DIDÁTICA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS SÉRIES INICIAIS
EDU02061	EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS	EDUCAÇÃO E ARTE: EXPRESSÃO PLÁSTICA
EDU02058	EDUCAÇÃO E TEATRO	EDUCAÇÃO E ARTE: EXPRESSÃO DRAMÁTICA E MUSICAL
EDU02066	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS	ENSINO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS: CONTEÚDO E DIDÁTICA I
EDU03052	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL ou Ingresso no Curso ATÉ 2006/2
EDU02059	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CONSTRUÇÃO DO NÚMERO PELA CRIANÇA
EDU02065	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II	ENSINO DA MATEMÁTICA: CONTEÚDO E METODOLOGIA ou EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CONSTRUÇÃO DO NÚMERO PELA CRIANÇA
EDU03061	EDUCAÇÃO MUSICAL	EDUCAÇÃO E ARTE: EXPRESSÃO DRAMÁTICA E MUSICAL
EDU02054	EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO	Ingresso no Curso ATÉ 2005/2
EDU03077	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 0 A 3 ANOS	PRÁTICA DE ENSINO SÉRIES INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL - I ou PRÁTICA E ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I
EDU03078	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 4 A 7 ANOS	PRÁTICA DE ENSINO SÉRIES INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL - I ou PRÁTICA E ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I
EDU02081	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 6 A 10 ANOS	PRÁTICA DE ENSINO SÉRIES INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL - I ou PRÁTICA E ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I
EDU03079	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	PRÁTICA DE ENSINO SÉRIES INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL - I ou PRÁTICA E ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I
EDU01046	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO e FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA
EDU01050	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II: PROBLEMAS FILOSÓFICOS	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA ou FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II - PROBLEMAS FILOSÓFICOS
EDU03059	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA - VAR
EDU01043	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA
EDU01052	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
EDU03050	INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS	Ingresso no Curso ATÉ 2006/2
EDU03053	INTRODUÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO	PESQUISA EM EDUCAÇÃO
EDU01049	JOGO E EDUCAÇÃO	Ingresso no Curso ATÉ 2005/1
EDU03071	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	Ingresso no Curso ATÉ 2007/2

ANEXO: C - CURRÍCULO ATUAL DA UNIVERSIDADE “B”

Pedagogia

Nível I

- 1430D-02 - Estudos Antropológicos em Educação
- 1430E-02 - Psicossociologia da Educação da Infância
- 1430F-04 - Estudos Neuropsicopedagógicos
- 1430G-04 - Contextos Educativos: Pesquisa e Práticas (90h)
- 14375-04 - Sociologia da Educação
- 1445A-06 - Pesquisa e Produção Textual em Educação

Nível II

- 1216C-04 - Língua Brasileira de Sinais
- 142AS-06 - Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola
- 142AT-04 - Educação Infantil e Anos Iniciais no Contexto da Escola: Pesquisa e Prática (90h)
- 1430H-04 - Psicologia da Educação: Desenvolvimento Humano
- 1430J-06 - História da Educação e da Cultura Escolar
- 1432G-08 - Disciplinas Eletivas

Nível III

- 142AU-04 - Educação em Espaços Não-formais: Pesquisa e Prática (90h)
- 1430K-04 - Filosofia da Educação
- 1430L-06 - Teorias da Educação
- 1445B-04 - Princípios e Propostas Metodológicas de Educação Física e Recreação (90h)
- 1445C-02 - Ação Pedagógica no Desenvolvimento da Linguagem
- 1445D-04 - Organização e Políticas da Educação Básica

Nível IV

- 142AV-04 - Prática Pedagógica: Planejamento e Avaliação
- 142AW-04 - Princípios e Propostas Metodológicas de Língua Portuguesa (90h)
- 142AX-04 - Princípios e Propostas Metodológicas de Matemática (90h)
- 1445E-02 - Educação e Produção Cultural: Música
- 1445F-02 - Educação e Produção Cultural: Artes Plásticas
- 1445G-02 - Educação e Produção Cultural: Artes Cênicas
- 1445H-05 - Educação Inclusiva e Necessidades Especiais: Pesquisa e Prática

Nível V

- 142AY-04 - Princípios e Propostas Metodológicas de Ciências (90h)
- 142AZ-04 - Princípios e Propostas Metodológicas de Estudos Sociais (90h)
- 1430M-02 - Ludicidade e Educação
- 1430N-04 - Psicologia da Educação: Aprendizagem
- 1430P-04 - Aprendizagem: Princípios Psicopedagógicos - Pesquisa e Prática

Nível VI

- 11521-04 - Humanismo e Cultura Religiosa
- 142BA-04 - Princípios e Propostas Metodológicas de Alfabetização (90h)
- 142BB-04 - Organização do Trabalho Pedagógico: Pesquisa e Prática (90h)
- 1445E-02 - Educação e Produção Cultural: Música
- 1445J-02 - Educação de Jovens e Adultos
- 1445K-04 - Educação e Literatura Infantil
- 1445L-04 - Currículo: Teorias e Práticas

Nível VII

- 142BC-06 - Seminário Integrador
- 142BD-04 - Estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (300h)

Nível VIII

- 142BE-04 - Trabalho de Conclusão de Curso
- 1430R-02 - Educação e Saúde
- 1445M-02 - Educação Socioambiental
- 1445N-04 - Temáticas Culturais em Educação
- 1445P-02 - Gestão do Espaço Educativo: Pesquisa e Prática (60h)
- 1501A-04 - Ética e Cidadania
- 1432S-00 ATIVIDADES COMPLEMENTARES (120 h)