

**Universidade de Évora**

 **PROTO-DEPARTAMENTO DE DESPORTO E SAÚDE**

**Mestrado em Psicomotricidade Relacional**

**O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA GRADE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PARTICULARES DA CIDADE DO RECIFE**

**Patrícia Távora Tavares Viana**

**Orientador**: Prof. Dr. Jorge Manuel Fernandes

**Coorientador**: Prof.ª Dra. Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim

*Esta Dissertação inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri*

**Évora, Portugal**

**2012**

**Patrícia Távora Tavares Viana**

**O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA GRADE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PARTICULARES DA CIDADE DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicomotricidade Relacional da Universidade de Évora, Portugal, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicomotricidade Relacional.

**Orientador**: Prof. Dr. Jorge Manuel Fernandes

**Coorientadora**: Prof.ª Dra. Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim

*Esta Dissertação inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri*

**Évora, Portugal**

**2012**

Viana, Patrícia T. T. (2012*). O impacto da implementação da psicomotricidade relacional na grade curricular da educação infantil em escolas particulares da cidade do Recife*. Évora; Patrícia T. T. Viana. Dissertação de Mestrado para a obtenção do título de Mestre em Psicomotricidade Relacional, apresentada ao Proto-Departamento de Desporto e Saúde da Universidade de Évora, Portugal.

PALAVRAS-CHAVE**:** BRINCAR, EDUCAÇÃO INFANTIL, PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, SIMBOLISMO.

**TERMO DE APROVAÇÃO**

PATRÍCIA TÁVORA TAVARES VIANA

**O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA GRADE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PARTICULARES DA CIDADE DO RECIFE**

DEFESA EM **21/9/2012**

NOTA DO JÚRI

Nota da Dissertação

Nota da Apresentação

Nota Final

Dedico este trabalho àquelas pessoas que falam de ideias e de outras pessoas;

Que saem de sua onipotência e saber, para o nível da criança, olhando-a nos olhos;

Que aceitam as diferenças; desfazem-se de preconceitos;

Brincam, se divertem, se tocam, se amam;

Reconhecem seus limites e possibilidades;

E não desistem nunca.

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente à minha família, que sempre me apoiou nos meus momentos de ausência, com palavras de incentivo e carinho.

Aos psicomotricistas relacionais de Recife, protagonistas de um marco na história da educação brasileira, com seu afeto e dedicação às crianças.

Aos diretores das escolas que reconhecem o valor da Psicomotricidade Relacional no currículo e abriram suas portas.

Aos supervisores do centro de formação de Recife, particularmente, Ibrahim Danyalgil, que desbravou os primeiros caminhos da Psicomotricidade Relacional no Brasil e em nosso estado.

Agradeço a todos os colegas do mestrado que, comigo, estiveram à frente de uma proposta profissional e pessoal inovadora e desafiadora no campo da educação.

Não poderia deixar de agradecer, com muito carinho, a Leo por seu otimismo e absoluta crença na importância da Psicomotricidade Relacional na educação.

Meus agradecimentos a Anne Lapierre, exemplo de mulher forte, que me possibilitou ter mais confiança nas minhas possibilidades.

Ao criador deste método, Andre Lapierre. Sem ele, nada existiria.

Com muito carinho, agradeço também à minha orientadora no Brasil, a Prof.ª Dra. Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim, que, pacientemente e com muita sabedoria, me acompanhou durante todo o percurso deste trabalho.

Ao professor Doutor Jorge Fernandes, a confiança que tem na Psicomotricidade Relacional e oportunizado nosso curso.

Um agradecimento a todas as crianças brasileiras, as quais, apesar da miséria e da falta de recursos, não perderam a confiança no adulto e na própria capacidade de criar e sonhar.

Transformar a escola é quem sabe, a longo prazo, transformar a sociedade.

(André Lapierre)

O Impacto da Implementação da Psicomotricidade Relacional na Grade Curricular da Educação Infantil em Escolas Particulares da Cidade do Recife.

**RESUMO**

Apresentam-se considerações acerca dos impactos causados pela implementação da psicomotricidade relacional no currículo escolar. O investimento em propostas pedagógicas excessivamente cognitivas, desconsiderando o indivíduo e sua subjetividade. Os chamados “valores capitalistas” padronizam os corpos, impõem modelos corporais que direcionam e manipulam o desenvolvimento natural da criança. O espaço escolar fundamentalmente importante para práticas corporais por meio do brincar e seus simbolismos. A Psicomotricidade Relacional na educação Infantil como prevenção de sintomas sociorrelacionais e nas dificuldades de aprendizagem refletindo direta ou indiretamente no rendimento escolar e na evolução saudável da estrutura de sua personalidade. Os resultados demonstraram que a implementação da Psicomotricidade Relacional em três escolas particulares da cidade do Recife identificadas com o socioconstrutivismo modificou substancialmente o modelo vigente de ensino-aprendizagem, havendo uma mudança de paradigmas nas instituições escolares influenciando os aspectos intra e interpessoais dos educadores e dos alunos.

**Palavras–chave:** Brincar, Educação infantil, Psicomotricidade relacional, Simbolismo.

The Impact of Relational Psychomotricity in the curriculum of Early Childhood Education Private Schools in the City of Recife

**ABSTRACT**

Presents considerations of the impacts caused by implementing the relational psychomotricity the school curriculum. The investment in educational proposals excessively cognitive, disregarding the individual and his subjectividad. The so-called "capitalist values" standardize the bodies, body models require that direct and manipulate the natural development of the child. The school environment fundamentally important for bodily practices through play and their symbolism. The Psicomotricity Relational Child education as prevention of symptoms social - relational and learning difficulties in reflecting directly or indirectly on academic achievement and healthy development of the structure of his personality. The results showed that the implementation of Relational Psychomotricity in three private schools in Recife identified with the socio-constructivism substantially modify the current model of teaching and learning, with a paradigm shift within the educational institutions influencing the intra and inter-personal aspects of teachers and students.

**Keywords:** Play, Childhood Education, Psychomotor relational, Symbolism.

**Sumário**

**INTRODUÇÃO** 1

**CAPÍTULO I − OS PRINCIPAIS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO** 8

1.1 A MODERNIDADE 9

1.2 A PÓS-MODERNIDADE  **20**

1.3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR 22

1.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL 27

**CAPÍTULO II – O QUE DIZER DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** 31

2.1A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE 31

 2.2 CRIANÇA E ESCOLA: O QUE PENSA, QUE SENTE A CRIANÇA AO

CHEGAR À ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ 33

 2.3O ESPAÇO REAL PARA O CORPO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA – REFLEXÃO SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA ATUAL 37

 2.4UMA OPOSIÇÃO À CULTURA DE MASSA 38

**CAPÍTULO III – A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL** 40

3.1 OS SABERES DO CORPO DESVELADOS NA FILOSOFIA: BREVE REFLEXÃO 40

3.2 DA PRÁTICA FUNCIONAL À VIVENCIADA 42

3.3 A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR 44

**3.3.1 O jogo espontâneo** 47

**3.3.2** **O brincar e seus simbolismos** 51

**3.3.3 A relação tônica** 53

**3.3.4 O contato corporal** 54

**3.3.5 As posturas do corpo do psicomotricista relacional** 54

**3.3.6 O *setting*, os objetos** 55

**3.3.7 O diálogo corporal do adulto com a criança** 56

**3.3.8 A formação acadêmica do psicomotricista relacional** 58

**CAPÍTULO IV – DIÁLOGO ENTRE PROFISSIONAIS: O PSICOMOTRICISTA RELACIONAL E OS DIVERSOS ATORES PROFISSIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR** 58

**CAPÍTULO V – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** 62

5.1UNIVERSO DA PESQUISA 62

5.2CRITÉRIO DE SELEÇÃO DA AMOSTRA 62

5.3DESCRIÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO 62

5.4 MATERIAIS .. 67

5.5 PROCEDIMENTO 68

**5.5.1 Seleção das escolas com a execução da psicomotricidade relacional**

**no currículo escolar com três anos ininterruptos** 68

**5.5.2 Seleção dos profissionais** 69

**5.5.3 Seleção do supervisor** 71

5.6 SISTEMA DE ANÁLISE ADOTADO 71

**5.6.1 Entrevista** 73

**CAPÍTULO VI – RESULTADOS E DISCUSSÃO** 75

6.1 A PR NAS ESCOLAS E NA VIDA PROFISSIONAL DE ESPECIALISTAS

E DIRIGENTES DAS ESCOLAS PESQUISADAS 75

6.2 AS FALAS DOS ENTREVISTADOS REVELAM O IMPACTO DA PR NA

GRADE CURRICULAR 77

6.3 AS MUDANÇAS DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS QUE FAZEM PR 80

6.4 OS PARADIGMAS QUE PERMEIAM O PROJETO PEDAGÓGICO DAS

ESCOLAS QUE COMPORTAM A PR NO CURRÍCULO 82

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** 86

**REFERÊNCIAS**  90

APÊNDICE A – Observação do espaço físico adequado para a PR na escola 94

APÊNDICE B – Solicitação de permissão para visita à escola 95

APÊNDICE C – Perguntas da entrevista 96

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido 97

 **INTRODUÇÃO**

Na busca da construção de uma ação preventiva de dificuldades de aprendizagem e dificuldades sociorrelacionais nas escolas, a Psicomotricidade Relacional (doravante PR) tem sido tomada como eixo norteador na implementação de suportes pedagógicos, especialmente na educação infantil, uma vez que se oportuniza à criança seu ajustamento permanente, levando-a a modificar suas atitudes de maneira construtiva, bem como desenvolvendo ações positivas para sua formação como ser humano.

Uma vez salvaguardando esse ambiente educacional, a criança se reveste da necessidade de um espaço para a liberdade do ser em detrimento do ter. Nesse sentido, esse espaço para o corpo livre, espontâneo, carregado de emoção e subjetividade, é o que deve ou deveria alicerçar as propostas curriculares na educação infantil. No entanto, a prática profissional tem apontado para uma multiplicidade de propostas educacionais em que subjaz sua ação precípua: preparatória, compensatória ou assistencialista, ou seja: para cada classe social, um tipo de escola, mas em todas há um profundo desconhecimento do "ser criança". Assim, o que deveria ser de direito para as crianças verifica-se uma exclusão social, ou ainda uma exclusão da vida.

Nesse sentido, incorporar o "corpo" da criança e do adulto ao processo educativo, como elemento ativo e protagonista desse processo implica dizer que, utilizar um instrumento que leva em conta a corporeidade, é permitir que haja um desenvolvimento harmônico da personalidade da criança e visitar diretamente aspectos geralmente esquecidos no que tange aos componentes emocionais e afetivos de qualquer comportamento infantil (Chateau, 1987). Nesse lugar, a Psicomotricidade Relacional ocupa um espaço privilegiado, uma vez que a corporeidade outorga o importante papel de prevenção em relação aos distúrbios de comunicação e de relação do sujeito com os outros e o mundo; além do mais, institui seu papel radical na prática educativa visto que é por meio dela que se faz a unidade dos processos cognitivos com os processos vitais. Finalmente, essa integração é que permite à criança viver plenamente sua infância, ter prazer em ser criança.

Este trabalho buscou algumas categorias teóricas como suporte para discussões, como a escola, a educação infantil, o brincar e seus simbolismos, a criança e a Psicomotricidade Relacional, categorias essas, interligadas e interdependentes umas das outras.

Entende-se que em qualquer reflexão acerca do ser humano não se pode perder de vista sua diversidade sociocultural, a relação homem-sociedade e seus valores.

A sociedade contemporânea tem por base o rendimento, sendo esse o princípio base da sociedade industrial. Esse princípio constitui o motor e a alma de tudo que se pensa e se faz hoje.

Com o princípio de conhecimento a qualquer custo, a maioria das instituições escolares corre o risco de ser considerada uma representação simbólica da sociedade industrial que funciona na lógica da concorrência, da produção, da maior eficácia, do progresso, constituindo, assim, um modelo de abstração da sociedade. Sendo assim, algumas escolas, nas suas funções reprodutoras da sociedade, reforçam intencionalmente esses valores, que desconsideram o corpo e sua relação com o ser e sua globalidade.

Ao longo da história do homem e de sua função histórico-social, percebeu-se quanto seu corpo e seus movimentos foram limitados, automatizados em prol do interesse de uma minoria que estivesse no poder.

Hoje, como no século passado, a linguagem corporal encontra-se manipulada e institucionalizada por meio de consumos simbólicos e virtuais de formas de movimento, transformados em moda, em objeto de consumo, formando uma uniformidade cultural e ideológica.

Essa fragilidade ideológica transforma-se em fragilidade afetiva, mesmo porque trata-se de um único ser em movimento dialético com ele mesmo e com o mundo que o cerca.

Segundo André Lapierre e Anne Lapierre (2002, p. 11), “essa fragilidade afetiva é uma seqüela de problemas não resolvidos na primeira infância, relacionados no inconsciente e que se reatualizam nas situações do presente”.

Permitir que a PR seja aplicada e efetivada na escola seria possibilitar à criança uma fonte de experiência que ela não pôde, por algum motivo, vivenciar em seu ambiente familiar e social. Além disso, resgata na criança sua essência, sua identidade cultural e histórica, exatamente por favorecer um espaço para ela ser o que ela realmente é, e não o que o adulto e a sociedade supõem que ela venha a ser.

Nesse sentido, analisa-se o corpo e os movimentos nas escolas com base no contexto que o gerou, buscando, dessa forma, uma tentativa de compreensão histórica de sua sistematização na instituição escolar.

Ao tomar consciência dos paradigmas que permeiam os projetos pedagógicos das escolas, propõe-se a Psicomotricidade Relacional como uma ação preventiva nas escolas. Prevenção às doenças psicossomáticas, aos distúrbios de aprendizagem, problemas sociorrelacionais e, certamente, à prevenção dos conflitos emocionais demasiados, que prejudicam a criança em formação, respeitando, sobretudo, sua diversidade cultural.

A Psicomotricidade Relacional na escola tem como principal objetivo, portanto, oferecer um espaço na escola para a criança vivenciar experiências psicomotoras por meio do jogo espontâneo e simbólico, ou seja, encontra no corpo e sua subjetividade todo o respaldo para sua fundamentação teórico-prática.

O conceito de consciência corporal construída por Castellani (1988, p. 61), diz que: “consciência corporal é a compreensão a respeito dos ‘signos tatuados’ em nosso corpo pelos aspectos socioculturais, em momentos históricos determinados.” Entendendo-se por “signos tatuados”, as marcas que ficam expressas no corpo, por meio da maneira de agir, de atuar, de se movimentar.

Cada sociedade produziu um conjunto de saberes sobre o corpo, e esse conjunto de saberes foi produzido no confronto entre as classes sociais. Alguns historiadores ressaltam, nesses saberes sistematizados sobre o corpo, momentos de extrema importância, que se refletem na sociedade ocidental capitalista. O mundo capitalista, o mundo burguês, à medida que se constrói, ele constrói também um discurso sobre o corpo.

Essa concepção de corpo funcional que foi mudando de acordo com a ideologia dominante foi trazida até nós por meio da dinâmica das sociedades e tem raízes muito fortes em nós até hoje: é a nossa consciência de corpo.

Portanto, nossa consciência de corpo é marcada pelo senso comum. Nós nos movimentamos estereotipamente de acordo com a consciência corporal feita e essa movimentação é cultural e histórica (Axline, 1982).

Em pleno século XXI, a complexa rede de informações, a globalização, a exigência de um enquadramento do corpo feminino e masculino às normas impostas socialmente como fator decisivo para a felicidade e o extremismo de técnicas comportamentais que ensinam como pensar melhor, como sorrir melhor, como ser o mais poderoso em detrimento da espontaneidade e da liberdade de ser um homem ou uma mulher responsável pelas próprias escolhas sem imposições sociais. Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, é fundamental que o ser humano tenha boa autoestima e autoimagem, e numa sociedade, influenciada pela mídia, que dita o padrão de beleza, rotula os corpos, prejudica a autoestima e autoimagem do ser humano, prejudicando a constituição subjetiva do sujeito e seu processo de ensino-aprendizagem.

Em sua pesquisa de mestrado, Serra (2001) expõe-se o resultado sobre as reverberações das mediações sociais na formação dos valores estéticos corporais femininos. A autora afirma que, embora as múltiplas mediações sociais, pelas linguagens verbais e não verbais, desenhem e exculpem no imaginário feminino imagens e padrões ideais de beleza corporal, esses ideais sofrem mutações socioculturais e históricas à mercê dos interesses econômicos e políticos, ao moldar e delinear os corpos, com características compulsórias padronizadas, mas os sujeitos não são seduzidos para o enredamento dos enunciados de modo tão ingênuo, eles cooparticipam no processo de construção dos valores estéticos. Cabe aos sujeitos, por um processo de contracultura, aceitar ou não os padrões estáticos vigentes. Segundo Piana e Frade (2005, p. 3) o corpo não só é compreendido “a partir de uma abordagem mercadológica: o corpo é identidade e expressão de subjetividade, sendo estes, fatores constituintes dos sujeitos e permeados de interferências de seus contextos sociais”.

As autoras acrescentam que uma mulher ter o peso adequado à altura, os cabelos longos, lisos e loiros, postura perfeita, o corpo ressaltado por roupas justas, uma pele sem manchas e ser branca é o ideal de beleza feminina de todos os mediadores sociais tanto no ambiente do trabalho, na mídia como entre a família, os amigos e elas próprias; e esses padrões europeus dominam o imaginário das adolescentes.

Evidencia-se o desejo de corpos homogeneizados, enquadrados em padrões estéticos normatizados, socioculturalmente valorizados, coerentemente com a perspectiva contemporânea de outros sujeitos que, na busca desejosa de enquadramento no padrão “normal”, constroem seu corpo recorrendo à tecnologia tanto para a prática diária do uso de cosméticos e dietas quanto para se submeter a técnicas cirúrgicas.

A submissão do gênero feminino aos valores estéticos não é uma dimensão apenas da contemporaneidade, mas a imagem corporal feminina na atualidade tem sido explorada de modo exacerbado. Por conseguinte, essa condição imposta em especial ao corpo feminino leva as pessoas na busca da perfeição do corpo a um estado de desumanização.

Quando a imagem das adolescentes não corresponde aos padrões estéticos veiculados pelo mediador social televisivo, elas são radicais na própria desvalorização, que se mais intensa quando a família e os amigos também valorizam tais padrões.

Na escola, seja menino, seja menina, o aluno é referencial de todas as disciplinas; esse aluno é um corpo:

um corpo em movimento, ele é passível de ser conhecido, conhecer-se e dominar suas estruturas corporais. Ele não poderá se localizar em um espaço geográfico, como é solicitado a ele pela Geografia; não poderá se situar na contemporaneidade e dialogar com o passado, como pede a História; não poderá exercer a sua necessária participação sociointeracionista na Ciência, na Matemática, na Língua Portuguesa, se ele é um corpo fragmentado, reprimido, oprimido historicamente. (Tolkmitt, 1993, p. 20-21).

Nas escolas trabalhou-se durante muito tempo de modo compensatório em relação ao movimento: preenchendo as falhas evolutivas, treinando capacidades e habilidades. Os exercícios psicomotores, considerados pré-requisitos do aprendizado da leitura e escrita, eram vividos na escola em forma de atividades rítmicas, cadernos de percepção e, quando desvinculadas do pedagógico, eles não tinham nenhum valor, nenhum significado.

A Psicomotricidade, da forma como ela entrou na escola há algum tempo, constitui uma transposição prática e metodológica da área de saúde para a educação. Seus métodos eram autoritários: as crianças, em fila, eram obrigadas a subir, pular, correr, etc. (Berruezo, 1996).

Buscava-se preencher as falhas do corpo instrumental para conseguir melhorias cognitivas e afetivas por meio da Reeducação Psicomotora. Ajuriaguerra (1971) foi quem mais difundiu esse tratamento, focalizando as coordenações, as praxias, afirmação da lateralidade, tonicidade e relaxamento, noções de esquema corporal, espaço e tempo.

Das clínicas e dos consultórios, as técnicas psicomotoras chegaram às escolas regulares, tendo alguns pressupostos baseados em um dualismo, em que o homem se forma por partes justapostas sem relação entre si. Dessa forma, o movimento do corpo era dividido, dicotomizado, em partes: movimentos reflexos: movimentos básicos fundamentais e várias habilidades.

O dualismo “psique-soma”, a dualidade do corpo e do espírito levou a visão de corpo integrado a ser renegada nas escolas. Se há contraposição a esse dualismo tradicional, não é simplesmente por opção filosófica, mas sim porque a experiência com crianças permite constatar quanto a cognição e a afetividade são intimamente dependentes da vivência corporal e motora; quanto o corpo está implicado em qualquer processo intelectual.

De acordo com Cabral (2001b, p. 78): “agir, conhecer, desenvolver-se implicam o desejo da criança. É ela que se torna criadora e criativa, que ‘inventa exercícios’ para fazer face às suas ‘possibilidades’ de ação e descobertas pessoais.**”**

Nessa nova perspectiva, o Psicomotrista Relacional coloca-se corporalmente disponível para a criança, facilitando suas conquistas, suas descobertas e, também, nomeando seus atos e reações emocionais a fim de que ela se integre como um indivíduo total: um indivíduo psicomotor.

O corpo, nessa abordagem, é um dos conceitos básicos, um corpo íntegro, sem dualismos. Segundo Cabral (2001a, p. 17):

um corpo com quatro dimensões interligadas e necessariamente influentes entre si: - Corpo funcional – Instrumento de ação no mundo; corpo de tônus, das atitudes e posturas, das emoções primárias, das sensações das percepções, da motricidade e das apraxias, da lateralidade; - Corpo instrumento de conhecimento – do conhecimento de si mesmo, do esquema corporal, que conhece o objeto e o outro, que conhece o mundo, o espaço, o tempo, a casualidade, que se orienta e estrutura o espaço, que se adapta a ritmos e se insere na história de sua vida, que dá ação ao pensamento, corpo cuja ação sensório-motora se torna operação (no sentido piagetiano, constituindo a base da abstração e do raciocínio lógico); - Corpo fantasmático e relacional – corpo tônico-emocional, dos fantasmas primitivos e da imagem corporal, do contato afetivo nas relações objetais, da comunicação com o outro, da comunicação sexual, do relacionamento interpessoal;- Corpo social – corpo marcado pela lei na situação triangular edipiana, influenciado por papéis culturalmente definidos, manipulado, reprimido ou valorizado, de acordo com a ideologia da sociedade.

Essa nova concepção da educação psicomotora levou os psicomotricistas a repensar sua prática e a estabelecer novas relações com as instituições escolares, abandonando as salas de psicomotricidade, de exercícios psicomotores, passando a discutir sobre concepções de educação, sobre as necessidades da criança e um lugar para seu corpo na escola (Berruezo, 1995).

No II Congresso da Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora, André Lapierre (apud Cabral, 2001a, p. 45) afirmou:

a escola é um dos elementos mais importantes do ambiente social. Ela não pode continuar a fugir de suas responsabilidades nesse domínio. A educação no sentido amplo do termo, não consiste somente em adquirir conhecimentos, ela deve também preocupar-se com a formação da personalidade, nos seus aspectos mais profundos.

Neste início de século, em que o excessivo estímulo aos aspectos cognitivos é a moeda que rege a humanidade, não será a hora de pensar na prevenção de uma política de profilaxia mental e social? Será que as escolas atuais têm interesse na formação do ser humano criativo, consciente de sua identidade? Será que as escolas se dispõem a quebrar seus paradigmas?

Compreendendo a Psicomotricidade Relacional para além da escola e inserida em um contexto sócio-histórico de educação integrada, qual será a realidade da prática da PR na escola? Quais as perspectivas de educação que incorpora a práxis dos profissionais especialistas em PR dentro da escola? Como se dá a implementação e o cotidiano da PR na educação infantil?

OBJETIVOS

**Objetivo geral.**

Com base nos questionamentos acima citados, este estudo teve como objetivo verificar quais os impactos da implementação da Psicomotricidade Relacional na grade curricular da educação infantil em escolas particulares da cidade de Recife.

**Objetivos específicos.**

i) Verificar as mudanças que afetaram a aprendizagem das crianças que fazem Psicomotricidade Relacional.

ii) Identificar quais os paradigmas que permeiam o projeto pedagógico das escolas que comportam a Psicomotricidade Relacional em seu currículo pedagógico.

**CAPÍTULO I**

**OS PRINCIPAIS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO**

Parece-me que nosso sistema de valores e nossa visão do mundo deveriam estar tão integrados em nossa vida profissional quanto estão em nossa vida familiar, religiosa e outras atividades e grupos.

(Max de Pree)

São tantas as responsabilidades do educador do novo século que, tendo oportunidade, se prepara para o uso pedagógico de novas metodologias, numa perspectiva moderna e própria do desenvolvimento dos diferentes modos de representação e de compreensão do pensamento. Assim, encontra-se envolvido em mudança de valores, concepções, ideias e, consequentemente, de atitudes como um processo reflexivo, de reconstrução, que implica transformação, e transformar significa conhecer.

A humanidade contemporânea demonstra visíveis sinais de decadência e procura, de várias forma, encontrar caminhos que levem a existência humana ao equilíbrio, formando verdadeiros cidadãos. A educação é um desses caminhos. Nesse sentido, não se pode mais viver em uma escola apática, com a mesma filosofia e metodologia de ensinar da época dos jesuítas: ler, escrever e contar; alunos parados, enfileirados, estáticos, ouvindo dos professores, informações obsoletas, de forma mecânica, sem relacionar esses dados ou conteúdos com a prática e com a realidade; igualmente, sem distinguir as informações relevantes das sem importância e do ensino que ainda se encontra no paradigma tradicional.

Tampouco uma educação que esqueça o ser humano como um todo, como um sujeito que sente, que tem emoções e precisa sentir-se tranquilo consigo mesmo e com os outros dentro da escola.

A formação do educador reflexivo é, portanto, de fundamental importância para o processo de busca e construção do conhecimento no que diz respeito tanto ao educador como ao aluno.

Ao longo deste capítulo, discutir-se-ão as principais teorias da modernidade e pós-modernidade, as que mais se destacam no campo da educação contemporânea, assim como os interesses daqueles que formam as opiniões que permeiam o pensamento crítico dos educadores.

 De acordo Libâneo (2005b), os paradigmas da educação situam-se entre a modernidade e a pós-modernidade ou contemporaneidade, os quais estão expostos a seguir.

1.1 A MODERNIDADE

A Sociologia emergente do século XIX comparava a sociedade com um organismo vivo e, como tal, de acordo com Costa (1987, p. 43) era “constituído de partes integradas e coesas e que funcionavam harmonicamente, segundo um modelo físico ou mecânico; por isso o positivismo foi chamado também de organicismo”.

A filosofia positivista básica de Comte centraliza-se na lei dos três Estados: o teológico, o metafísico e o positivo, relacionando-a com o desenvolvimento do organismo humano, ou seja, o teológico correspondia à infância (o estado em que o conhecimento humano começava a dar os primeiros passos), a metafísica correspondia à adolescência (depois da primeira fase, o equilíbrio cognoscente e gnoseológico se expande, mas ainda não em sua plenitude) e o positivo, a maturidade (caracterizado pela lucidez e amadurecimento para o todo do conhecimento) e todo o povo, toda a sociedade.

Neste trabalho, apresentam-se 10 características fundamentais do positivismo que lhe dão sustentação, dentre as 12 selecionadas por Triviños (1987, p. 36):

1) a realidade se compõe de partes isoladas; cada parte, embora complementasse o “organismo social”, era separada, não transformando a posterior por causa de sua fixidez; 2) não existe outra realidade a não ser a dos fatos, e esses sempre passíveis de observação; 3) a relação entre as coisas só podem efetuar-se por meio dos fatos observáveis; não existindo o porquê, mas estabelecendo-se o como; 4) o conhecimento científico deve ser neutro, e a influência humana não pode nem deve alterá-lo; 5) o positivismo rejeita tudo que está além do físico, portanto, o investigador positivista não aceita o conhecimento metafísico; 6) o princípio da verificação deve ser o norte da investigação científica, será aceito como verdadeiro, sendo verificável de modo empírico; 7) para o estudo das ciências sociais (unidade metodológica), deveriam ser empregado os mesmos métodos que eram utilizados no estudo das ciências naturais ; 8) emprego do termo variável possibilitando a quantificação dos dados (mensurabilidade das relações entre os fenômenos, teste de hipóteses, estabelecimento de generalizações, etc.); 9) toda a produção científica deveria ser expressa na linguagem da física, sendo essa considerada uma linguagem única (fisicalismo); a não utilização dessa, não era digna de confiabilidade; 10) discordância do postulado kantiano do conhecimento, *a priori*, aceita como merecedor de crédito somente o conhecimento *a posterio*ri advindo da percepção sensorial.

É relevante considerar aqui a posição de Bruyne, Herman e Schoutheete (1991, p. 136) quanto ao quadro positivista relativo a essa assertiva:

a posição epistemológica de base do positivismo é a recusa da apreensão imediata da realidade, da compreensão subjetiva dos fenômenos, da pesquisa intuitiva de suas essências [...], determina-se os fenômenos que ocorrem no todo pelas propriedades características do todo, o complexo pelo complexo, os fatos sociais pela sociedade.

Esses autores afirmam que, no modelo positivista, a quantificação deveria “permitir obter uma medida fiel, permanecendo constante, discriminante, distinção entre os indicadores, dados brutos e válida (em vias de testes os resultados não poderiam ser alterados” (Bruyne, Herman & Schoutheete, 1991, p. 83).

É como se resumisse o conhecimento a dois tipos autênticos e fidedignos: o empírico, aqueles achados e experimentados pela ciência natural e o lógico, aqueles representados pela lógica e a matemática.

É interessante destacar que esse paradigma viria a influenciar também a organização educacional, em razão das perspectivas behavioristas e empiristas, e também da transposição das ideias de Taylor e Fayol (controle de tempos e movimentos) para a área educacional. Disso resultou o que Paulo Freire (1980) chamou de “educação bancária”. Observa-se, na orientação da educação bancária, de acordo com esse autor:

a) o professor ensina, os alunos são ensinados;

b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem;

c) o professor pensa para si e para os estudantes;

d) o professor fala e os alunos escutam;

e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;

f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;

g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;

h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram

consultados – adaptam-se;

i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria

autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos;

j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são

simples objetos dele. (Freire, 1980, p. 79-80).

Os paradigmas acima citados das teorias modernas da educação levam a crer que é um modelo que se apresenta superado ou que necessita de alguns ajustes, e que se contrapõe em vários aspectos ao que se propõe este estudo ao refletir sobre a importância da subjetividade e dos aspectos sociorrelacionais como fundamentais dentro da escola.

Segundo Libâneo (2005b), as teorias modernas da educação hoje se mostram em várias versões, variando das abordagens tradicionais às mais avançadas, conforme se situem em relação aos seus temas básicos: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa.

A literatura internacional e a nacional dispõem de conhecidas classificações de teorias da educação, ora chamadas de tendências ou correntes, ora de paradigmas. Em âmbito internacional são conhecidos os trabalhos de Bernard Charlot, Georges Snyders, Guy Palmade, Jesus Palácios, Renée Gilbert, Robert Clausse, entre outros. Em âmbito nacional, há os trabalhos de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Maria das Graças Misukami, Moacir Gadotti, entre outros, os quais não se aprofundam neste trabalho.

Sem pretender retomar as abordagens teóricas que resultam nas classificações de teorias pedagógicas, porém apenas citando algumas delas, são modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social.

Um olhar sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostra que tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos venham mostrando outras nuanças, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica.

Uma herança comum dessas teorias, vista pelos críticos como negativa, é que, em nome da razão e da ciência, se abafam o sentimento, a imaginação, a subjetividade e até a liberdade, à medida que a razão institui-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos. Nesse sentido, a questão problemática na racionalidade se distancia substancialmente daquilo que pensamos ao falarmos de psicomotricidade relacional no currículo escolar.

Além disso, outra questão problemática refere-se a consequências da grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pela modernidade. Entre elas, a mais típica foi a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto de que faz parte e a perda de significação. Com isso, a própria sociedade reproduz essa fragmentação, dissociando a cultura, a economia, a política, o sistema de valores, a personalidade.

Ainda de acordo com Libâneo (2005b), as correntes pedagógicas da modernidade seguem alguns princípios e modalidades expostos a seguir.

**A corrente racional-tecnológica.**

Essa corrente corresponde à concepção que tem sido designada de neotecnicismo e está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo. Pressupõe a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos.

Diferentemente do cunho acadêmico da pedagogia tradicional, a corrente racional-tecnológica busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico. Metodologicamente, caracteriza-se pela introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo os computadores, as mídias. Uma derivação dessa concepção é o currículo por competências, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação.

Apresenta-se em duas modalidades: ensino de excelência, para formar a elite intelectual e técnica para o sistema produtivo; ensino para formação de mão de obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado.

Outros traços dessa corrente: centralidade no conhecimento em função da sociedade tecnológica, transformação da educação em ciência (racionalidade científica), produção do aluno como um ser tecnológico (versão tecnicista do “aprender a aprender”), utilização mais intensiva dos meios de comunicação e informação, e do aparato tecnológico.

A corrente neocognitivista nessa denominação está inclusa nas correntes que introduzem novos aportes ao estudo da aprendizagem, do desenvolvimento, da cognição e da inteligência.

**Construtivismo pós-piagetianismo.**

O construtivismo, no campo da educação, refere-se a uma teoria em que a aprendizagem humana é resultado de uma construção mental realizada pelos sujeitos com base na sua ação sobre o mundo e na interação com outros. O ser humano tem uma potencialidade para aprender a pensar que pode ser desenvolvida porque a faculdade de pensar não é inata nem é provida de fora.

O construtivismo pós-piagetiano, segundo Grossi e Bordin (1993), incorpora contribuições de outras fontes, tais como o lugar do desejo e do outro na aprendizagem, o predomínio da linguagem em relação à razão, o papel da interação social na construção do conhecimento, a singularidade e a pluralidade dos sujeitos.

 Nessa mesma perspectiva, o socioconstrutivismo mantém o papel da ação e da experiência do sujeito no desenvolvimento cognitivo, mas introduz com mais vigor o componente social na aprendizagem, tornando claro o papel determinante das significações sociais e das interações sociais na construção de conhecimentos.

Instrumentos cognitivos utilizados pelas crianças são, também, segundo Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996), reestruturações de representações sociais reformadas nas interações sociais. Uma das noções-chave desse paradigma é o conflito sociocognitivo que surge em situações de interação, nas quais estão também envolvidas experiências sociais e culturais que intervêm nas aprendizagens.

**Ciências cognitivas.**

A abordagem cognitiva refere-se a estudos relacionados com o desenvolvimento da ciência cognitiva associada à utilização de computadores. Seu objetivo é buscar novos modelos e referências para avançar na investigação sobre os processos psicológicos e a cognição.

A partir da psicolinguística, da teoria da comunicação e da cibernética, surgem duas versões: a psicologia cognitiva, que estuda diretamente o comportamento inteligente de sujeitos humanos, isto é, o ser humano como processador de informações, e a ciência cognitiva, que aprofunda as analogias entre mente e computador, visando à construção de modelos computacionais para entender a cognição humana.

Eysenk e Keane (1994) se preocupam com a construção de programas de inteligência artificial que realizam tarefas que implicam um comportamento inteligente. Há estudos da abordagem do processamento da informação ao construtivismo piagetiano.

**Teorias sociocríticas.**

A designação “sociocrítica” está sendo utilizada para ampliar o sentido de “crítica” e abranger teorias e correntes que se desenvolvem a partir de referenciais marxistas ou neomarxistas e mesmo, apenas, de inspiração marxista, que são, frequentemente, divergentes entre si, principalmente quanto a premissas epistemológicas.

As abordagens sociocríticas convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas. Em razão disso, considera especialmente os efeitos do currículo oculto e do contexto da ação educativa nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive para submeter os conteúdos a uma análise ideológica e política.

Algumas dão mais ênfase às questões políticas do processo de formação, outras colocam a relação pedagógica como mediação da formação social e política. Nesse segundo caso, a educação cobre a função de transmissão cultural, mas também é responsável pela ajuda ao aluno no desenvolvimento da própria capacidade de aprender e na sua inserção crítica e participativa na sociedade em função da formação da cidadania.

 Diferenças na determinação dos objetivos da educação e do ensino levam a distintas opções metodológicas que vão desde a visão do ensino como transmissão cultural até a uma ideia de escola mais informal centrada na valorização de elementos experienciais, fortuitos, da convivência social, minimizando ou até recusando um currículo formal.

**A teoria curricular crítica*.***

Segundo Silva (1995), esta teoria apresenta-se com características neomarxistas, acentua os fatores sociais e culturais na construção do conhecimento, lidando com temas como cultura, ideologia, currículo oculto, linguagem, poder, multiculturalismo Tem origem explícita na Sociologia Crítica inglesa e norte-americana.

A teoria curricular crítica questiona como são construídos os saberes escolares, propõe analisar o saber particular de cada agrupamento de alunos, porque esse saber expressa certas maneiras de agir, de sentir, de falar e de ver o mundo.

 Na visão da Sociologia Crítica, não há uma cultura unitária, homogênea; a cultura é um terreno conflitante em que se enfrentam diferentes concepções de vida social e emergem a diversidade cultural e a diferença. O currículo, nesse sentido, tem a ver menos com a seleção e organização de conteúdos e mais com as experiências socioculturais que fazem da escola um terreno de luta e de contestação para se criar e produzir cultura.

Quando se pensa em um currículo, é preciso começar captando as “significações” que os sujeitos fazem de si mesmos e dos outros com a experiência compartilhada de vivências, abrindo espaço para o currículo multicultural, currículo em rede, etc.

Na esfera dos sistemas de ensino, leva as políticas de integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização, opondo-se à definição de currículos nacionais.

**Teoria histórico-cultural.**

As bases teóricas da teoria histórico-social apoiam-se em Vygotsky e seguidores. Nessa orientação, a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais.

A atividade do sujeito supõe a ação entre sujeitos, no sentido de uma relação do sujeito com o outro, com seus parceiros. Mais especificamente, as funções mentais superiores (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, capacidade de comparar, diferenciar, etc.) são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída. Essa abordagem, de acordo com Daniels (2003), foca-se na estrutura do funcionamento cognitivo em suas interações com as mediações culturais.

Nos últimos anos, nessa mesma orientação, tem-se destacado a teoria histórico-cultural da atividade.

**Teoria sociocultural.**

Esta teoria também se remete a Vygotsky, mas põe ênfase na explicação da atividade humana enquanto processo e resultado das vivências em atividades socioculturais compartilhadas, mais do que nas questões do conhecimento e da apropriação da cultura social. Daniels (2003) compreende as práticas de aprendizagem como atividade sempre situada em um contexto de cultura, de relações, de conhecimento.

**Teoria sociocognitiva.**

Na teoria sociocognitiva, põem-se em relevo as condições culturais e sociais da aprendizagem, visando ao desenvolvimento da sociabilidade por meio de processos socioculturais. A questão importante da escola não é o funcionamento psíquico ou os conteúdos de ensino, mas a organização de um ambiente educativo de solidariedade de relações comunicativas, com base nas experiências cotidianas, nas manifestações da cultura popular.

 Um projeto de escola nessa orientação consistiria em criar situações pedagógicas interativas para propiciar uma formação democrática e inclusiva, vale dizer, Bertrand, 1991, uma “vivência” democrática. Portanto, com características mais informais em que se valorizam mais experiências socioculturais do que o currículo formal.

**Teoria da ação comunicativa.**

A teoria da ação comunicativa, formulada por J. Habermas (1987), associa-se à teoria crítica da educação originada dos trabalhos da Escola de Frankfurt. Realça no agir pedagógico a ação comunicativa, entendida como interação entre sujeitos por meio do diálogo para se chegar a um entendimento e cooperação entre as pessoas nos seus vários contextos de existência.

Constitui-se, assim, numa teoria da educação assentada no diálogo e na participação, visando à emancipação dos sujeitos. Encontra pontos de ligação com o pensamento de Paulo Freire e exerceu forte influência em autores da Sociologia crítica do currículo de procedência norte-americana, como H. Giroux e M. Apple.

**Correntes “holísticas”.**

Sob essa denominação, com algum risco de imprecisão, situam-se correntes de diferentes vertentes teóricas, que têm como denominador comum uma visão “holística” da realidade, isto é, a realidade como uma totalidade de integração entre o todo e as partes, mas compreendendo diferentemente a dinâmica e os processos dessa integração.

O holismo, propriamente dito, do ponto de vista filosófico, compreende a realidade como totalidade, em que as partes integram o todo, partes como unidades que formam todos, numa unidade orgânica. Ter uma visão holística significa ter o sentido de total, de conjunto, de inteiro (*holos*, do grego), em que o universo é considerado como uma totalidade formada por dimensões interpenetrantes: as pessoas, as comunidades, unidas no meio biofísico.

Há indistinção entre sujeito observador e objeto. No entendimento de Bertrand e Valois (1994), a pessoa une-se a todas as outras pessoas, a todas as consciências, a todas as outras “partículas” do cosmos, para constituir um “nós” no sentido de simbiose. Disso resulta uma ação em comum, uma sinergia em que as forças criativas de cada um e de todos convergem na ação.

A consciência de uma totalidade cósmica leva os holistas a buscar um equilíbrio dinâmico entre o homem e seu meio biofísico, a convivência entre as pessoas, a preservação ambiental e a denúncia de todas as formas de destruição da natureza, a união das pessoas e da natureza no todo. O projeto educativo visa conscientizar para o fato de que as pessoas pertencem ao universo e o desenvolvimento da espécie humana depende de um projeto mundial de preservação da vida.

A educação holística, segundo Bertrand e Valois, não rejeita o conhecimento racional e outras formas de conhecimento, mas insiste em considerar a vida como uma totalidade em que o todo se encontra na parte, cada parte é um todo, porque o todo está nela. Daí que a consciência da pessoa só pode ser comunitária, ecológica e cósmica.

**O pensamento complexo (teoria da complexidade)**.

É uma abordagem metodológica dos fenômenos em que se apreende a complexidade das situações educativas, em oposição ao pensamento simplificador. A inteligibilidade complexa, ou o pensar mediante a complexidade, significa apreender a totalidade complexa, as inter-relações das partes, de modo a se travar uma abertura, um diálogo entre diferentes modelos de análise, diferentes visões das coisas. Isso leva à cooperação interdisciplinar, ao intercâmbio de alteridades, mas a busca de inter-relações não significa ordenar a realidade, organizá-la. Significa buscar, também, a desordem, a contradição, a incerteza.

Põe dúvidas sobre o que é a verdade, o que é a realidade empírica de modo a ver os vários lados da situação. Segundo Morin (2001), a teoria científica não é o reflexo do real, é uma construção do espírito que se esforça para captar o real. As teorias científicas são produções do espírito, são percepções do real, são sociais, emergem de uma cultura. Elas carregam a incerteza, o inesperado. Essas ideias, obviamente, põem-nos diante de uma prática pedagógica nada prescritiva, nada disciplinar. Já que não há nada que seja absolutamente científico, absolutamente seguro, precisa-se dialogar com a dúvida, com o inesperado e com o imprevisto.

Pensar por complexidade é usar nossa racionalidade para juntar coisas separadas, para aumentar a liberdade de fazer o bem e evitar o mal. Aplicado à pedagogia, o pensamento complexo pressupõe a integração no ato pedagógico de múltiplas dimensões, o que requer o diálogo com várias orientações de pensamento, reconhecendo que nenhuma teoria pedagógica é capaz, sozinha, de atender a necessidades educativas sociais e individuais.

**A teoria naturalista do conhecimento.**

Essa teoria, desenvolvida por autores como Varela e Maturana (1970) e, no Brasil, por Hugo Assmann (1996), compreende que o conhecimento humano liga-se ao plano biológico, bioindividual e biossocial. Essa teoria se opõe a uma visão mentalista do sujeito e da consciência, afirmando a mediação corporal dos processos de conhecimento.

A consciência não é soberana, ninguém é dono do destino como se pensa, porque há “mediações auto-organizativas da corporeidade individual e das mediações sócio-organizativas” que escapam de nossas intenções conscientes. Por isso, segundo Assmann (1996), a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados deve ser substituída por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acesso a informações, em suma, por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos “transversáteis”, abertos para a surpresa e o imprevisto.

 A teoria da corporeidade, desenvolvida por esse autor, propõe uma visão nova do conhecimento cujo ponto de partida é a profunda identidade entre processos vitais e processos de conhecimento.

Onde não se propiciam processos vitais, tampouco se favorecem processos de conhecimento. Isso vale tanto para o plano biofísico quanto para a interação comunicativa. Toda morfogênese do conhecimento se constitui de níveis emergentes a partir dos processos auto-organizativos da corporeidade vida. Por isso, Assmann diz que todo conhecimento tem uma inscrição corporal e se apoia numa complexa interação sensorial. O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções.

**Ecopedagogia.**

A ecopedagogia (*oikos* do grego, morada, espaço habitado), ou paradigma ecológico, de acordo com Moraes (2000), propõe a recuperação do sentido humano do espaço habitado abrangendo tanto a dimensão biosférica quanto as dimensões socioinstitucionais e mentais.

Mais especificamente, segundo GutiérrezPérez e Prieto Castillo (1999), é uma pedagogia que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana; é no cotidiano que se constrói a cultura da sustentabilidade, a cultura que valoriza a vida, que promove o equilíbrio dinâmico entre seres viventes e não viventes. Os princípios da ecopedagogia acentuam a unidade de tudo o que existe, a inter-relação e auto-organização dos diferentes ecossistemas, o reconhecimento do global e do local na perspectiva de uma cidadania planetária, a centralidade do ser humano no processo educativo e a intersubjetividade, a educação voltada para a vida cotidiana.

**O conhecimento em rede.**

A ideia básica da corrente do conhecimento em rede é de que os conhecimentos disciplinares, assentados na visão moderna de razão, devem ceder lugar aos conhecimentos tecidos em redes relacionadas com a ação cotidiana. O conhecimento se constrói socialmente, não no sentido de assimilação da cultura anteriormente acumulada, mas no sentido de que ele emerge nas ações cotidianas, rompendo-se com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano.

Há uma vinculação do conhecimento com a prática social, que se caracteriza pela multiplicidade e complexidade de relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes de conhecimento entre os sujeitos em interação. O conhecimento surge, portanto, das redes de relações em que as pessoas compartilham significados. Com isso, eliminam-se as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano.

A escola, segundo Alves (2001), é um espaço-tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem-ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras.

1.2 A PÓS-MODERNIDADE

Segundo Libâneo (1987), as correntes “pós-modernas” não se sentem confortáveis em se autodenominar como pedagogias, assim como recusam as classificações. Entretanto, figuram aqui porque boa parte das publicações de autores brasileiros tem sido produzida no campo da educação e devido ao fato de serem acolhidas pelo campo científico da educação. Por essa razão, as correntes pós-críticas podem ser entendidas como uma “pedagogia” uma vez que influenciam as práticas docentes, mesmo pela sua negação.

Elas se constituem a partir das críticas às concepções globalizantes do destino humano e da sociedade, isto é, as metanarrativas, assentadas na razão, na ciência, no progresso, na autonomia individual. Não há hoje aqueles valores transcendentes, aquelas crenças na transformação social, baseados na formação da consciência política, na ideia de que a história tem uma finalidade, que caminhamos para uma sociedade mais justa, etc.; tudo isso não tem mais muito fundamento, porque foram dessas ideias que apareceram os problemas mais candentes da nossa época, como a perda do poder do sujeito, a docilidade às estruturas, a exploração do trabalho, a degradação ambiental, entre outras.

Não há direitos universais abstratos, mas direitos e vozes de cada grupo cultural, de cada comunidade. Hoje há muitos discursos, muitas linguagens particulares que são o que interessa: a cultura local, o feminismo, o pacifismo, a ecologia, o negro, o homossexual. Ou seja, não há mais uma consciência unitária, não há uma referência moral, teórica na qual se baseie o desenvolvimento da consciência.

**O pós-estruturalismo.**

A influência do pós-estruturalismo na educação aparece principalmente pela divulgação do pensamento de M. Foucault sobre as relações entre o saber e o poder nas instituições educativas.

O sistema educativo como poder cria um saber para exercer o controle das pessoas, razão para lançar descrédito sobre a pedagogia, já que seu papel é formar o sujeito da modernidade, isto é, o sujeito submisso, disciplinado, submetido ao poder do outro. O saber está, pois, comprometido com o poder, e essas relações de poder estão onipresentes, exercidas nas mais variadas instâncias como a família, a escola, a sala de aula. Se pode existir uma pedagogia, ela será desconstrutiva dos discursos, não construtiva. Muda o papel do professor, ele não pode mais ser aquele que forma a consciência crítica, que manipula as subjetividades dos alunos.

Baseado em temas centrais como o poder, a linguagem e a cultura, o pós-estruturalismo, Silva (2004) discute questões como a identidade/diferença, a subjetividade, os significados e as práticas discursivas, as relações gênero-raça-etnia-sexualidade, o multiculturalismo, os estudos culturais e os estudos feministas. É com base em investigações e análises ligadas a esses temas que as correntes pós-críticas aparecem nas estratégias pedagógico-didáticas nas escolas.

**O neopragmatismo.**

O neopragmatismo associa-se à virada linguística pragmática iniciada por filósofos ligados à Filosofia Analítica. Seu principal representante é R. Rorty. Em oposição à tradição positivista do conhecimento, valoriza no processo educativo as experiências pessoais do indivíduo, a interação dialógica numa conversação aberta, contínua, interminável. W. Doll Jr. (1997), escreve com base em Rorty, que, ao contrário de uma busca de fundamentos fora de nós para avalizar nossas certezas, devem-se considerar os aspectos particulares das situações nas quais não há nenhum início, nenhum fim estabelecido. Não se trata de buscar a verdade estabelecida, mas de criar significados nas interações dialógicas pessoais e públicas com os outros, com as histórias, com os textos.

A única fonte de orientação é a conversação com os companheiros humanos, ela é o contexto básico para se compreender o conhecimento. É, pois, pela experiência, pelo diálogo, pela conversação, que os participantes fazem escolhas racionais, que são pessoais, históricas, vinculadas a uma situação concreta. O mesmo autor denomina essa atitude de epistemologia experiencial, em que o currículo é entendido como processo, em que os sujeitos criam e recriam a si próprios e sua cultura, em contextos de conversação, de troca de narrativas, de forma a compreender como os outros constroem seus significados a partir da vivência em contextos culturais, linguísticos, interpretativos.

Um agir pedagógico assentado nessa corrente rejeita imposições, valorizando as atitudes dos professores em suas ações e interações baseadas no diálogo; o currículo como processo que propicia a transformação pessoal, com base na experiência que o aluno vivencia ao aprender, ao transformar e ao ser transformado; propõe a discussão de problemas humanos “edificantes”, envolvendo a solidariedade, a diferença, o outro, visando experiências transformativas nas pessoas.

O conhecimento, segundo Doll Jr, é aquilo que se cria interativa e dialogicamente, sempre dentro da cultura e de sua linguagem. Em síntese, o neopragmatismo propõe uma visão de conhecimento e de construção humana em que se supera uma visão individualista, estática, por outra de caráter dialógico, comunicativo, de compartilhamento com os outros, realizada no mundo prático em que o conhecimento é produzido.

 Essas correntes contemporâneas apontam um olhar maior para a subjetividade em diálogo com o mundo externo, com as diferentes culturas, com uma educação inclusiva. Distancia-se da visão exclusivamente empírica e ainda dominante das correntes modernas.

A psicomotricidade relacional nas escolas acompanha esse pensamento contemporâneo, embora André Lapierre houvesse pensado sua teoria havia mais de trinta anos. Naquela época, na década de 1980, era quase impossível pensar em uma educação que deixasse de lado o conhecimento lógico, a aprendizagem voltada para um grupo hegemônico de alunos ouvintes e que não participavam como coautores do seu processo de aprendizagem.

1.3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Entende-se a educação como a interação dos sujeitos, assim constituídos porque são autônomos no uso que fazem da sua linguagem, do seu modo de ensinar. É uma proposta de conhecer cuja orientação visa ao projeto de futuros – é prospectiva. É aquilo que se pode aprender tendo como horizonte a emancipação, a autonomia do sujeito, ou seja, educar é interagir, conhecer juntos, constituir-se sujeito social e politicamente emancipado.

Para tanto, o espaço formal da educação, a escola, precisa ser o encontro entre cidadãos para dialogarem sobre o mundo, sobre si e sobre suas demandas. Como local formado por pessoas organizadas, tem uma intencionalidade que deve estar clara a todos os participantes. É o local onde se produzem conhecimentos e onde se convive com a pluralidade cultural. Da mesma forma, é um dos espaços sociais para a convivência e para a produção da cultura. Diferentemente do que nos fez crer a pedagogia tradicional, a função da escola não é ensinar, mas inserir na dinâmica das aprendizagens: o contínuo aprender a aprender.

A aula não é apenas o espaço físico, a sala de aula, mas o espaço das inter-relações, das intersubjetividades, o que inclui o indivíduo e suas emoções e sentimentos. A aula pode ser em qualquer lugar onde se proponha a produção do saber mediada pela linguagem, portanto, aula não é característica única da escola, produzir saberes ocorre para além do espaço escolar.

O conhecimento implica sempre relação social. O professor é aquele que professa algo que acredita ser verdadeiro, útil e necessário aos estudantes e à sociedade. Ser professor é educar, e só educa quem está no lugar de educar. Por isso, o professor é um sujeito (assim como o aluno), pois produz seu conhecimento também na pesquisa, entendida como um fundamento pedagógico. Considerando as concepções de aula, conhecimento, o professor precisa pesquisar, tematizar, problematizar a fim de modificar a situação genérica atual em que professores não produzem o conhecimento com o qual trabalham, nem determinam as estratégicas práticas de ação.

De acordo com Ferreira (2001), partindo-se do pressuposto de que toda a ação educativa implica necessariamente uma intencionalidade, porque é uma ação política, é preciso ter o entendimento dessas racionalidades para, a partir daí, movimentar-se. É importante destacar que esse processo só ocorre no coletivo, referenda-se e consubstancia-se no grupo de professores, momento e espaço propício para a necessária reflexão e para a distinção entre as diferentes possibilidades orientadoras do fazer educativo.

Faz-se necessário, no entanto, ter claro que não existe linha pedagógica totalmente original. Dada a diversidade de pesquisas na área, a história da educação, rica em possibilidades teóricas e em relato de práticas educativas múltiplas e conhecendo-se que as práticas hoje são a síntese de muitas outras práticas dialeticamente constituídas, não há como se pensar que, em uma sociedade globalizada, também do ponto de vista do conhecimento, haja originalidade absoluta. Original é a releitura feita dessa história e a forma como se pode adequá-la à realidade compondo, então, uma prática da comunidade escolar.

Portanto, as tendências na educação atual são muitas. Pode-se compreender, por tendência, toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico que determina padrões e ações educativas, ainda que esteja desprovida de uma reflexão e de uma intencionalidade mais concreta. Uma tendência pedagógica é, na verdade, uma inclinação por pensamentos e comportamentos pedagógicos lidos na história da educação ou mesmo em outras práticas pedagógicas.

 Muitas vezes, em uma escola, em uma comunidade, percebem-se práticas educativas cuja orientação, embora existente, não é fruto de uma reflexão mais apurada, condensada. Assim, vão-se reproduzindo e tornam-se explicações do processo educativo, enraizando-se na dinâmica escolar. Por seu caráter provisório, já que demandam maior reflexão, essas orientações são consideradas tendências.

Se desta análise de pesquisas, de estudos, passam dessa configuração ao status de uma teoria, de uma proposta educativa, então se constituem paradigmas.

Os paradigmas, por sua vez, apresentam-se mais definidos como orientadores de práticas educativas, porque se apresentam como ideias e pressuposições muito bem delineadas, estudadas e teorizadas. Constituem-se em estruturas mais gerais e determinantes não só da forma de conceber a educação, mas da forma de agir educacionalmente. Acabam por condicionar e determinar todo o pensamento, as ações, as propostas de um determinado momento histórico.

Marques (1993) tem apresentado em sua obra uma possibilidade de compreensão de paradigmas que explica essa diferenciação entre tendências e paradigmas:

os paradigmas básicos do saber, que se sucederam interpenetrados e que continuam em nossa cultura e em nossas cabeças, necessitam recompor-se em um quadro teórico mais vasto e coerente. Sem percebê-los dialeticamente atuantes, não poderemos reconstruir a educação de nossa responsabilidade solidária. (Marques, 1993, p. 104).

Isso posto, pensar e atuar no campo da educação como atividade social prática de humanização das pessoas implica muita responsabilidade social e ética. Pensar o que dizer, o que fazer e, principalmente, por que fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia, envolve, muitas vezes, uma mudança de paradigmas na perspectiva acima discutida. Sendo esse desafio um dos objetivos deste trabalho, é de relevância refletir sobre os paradigmas que permeiam a visão atual de educação e em quais paradigmas baseiam-se as escolas que adotaram a psicomotricidade relacional em seu currículo.

Quando se intenciona educar pessoas, o que se tenta fazer é efetivar práticas pedagógicas que vão constituir sujeitos e identidades. Por sua vez, sujeitos e identidades se constituem como portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. Buscar saber como esses contextos atuam em processos de ensino e aprendizagem de modo a formar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos com base em necessidades sociais é uma forte razão para a reflexão sempre e sempre sobre novas construções teóricas baseadas no pensamento pós-moderno.

A pedagogia atual quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor. Destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão.

As escolas e as salas de aula têm contribuído pouco para a superação dessas contradições, especialmente estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, correndo o risco de terem de assumir o ônus de estar ampliando a exclusão com medidas aparentemente bem-intencionadas, como a eliminação da organização curricular em séries, a promoção automática, a integração de alunos portadores de necessidades especiais, a flexibilização da avaliação escolar, a transformação da escola em mero espaço de vivência de experiências socioculturais e, mais recentemente, o sistema de cotas para aprovação nas universidades.

Um posicionamento pedagógico requer uma investigação das condições escolares atuais de formação das subjetividades e identidades para verificar onde estão as reais explicações do sentimento de fracasso, de mediocridade, de incompetência, que vai tomando conta do alunado.

Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados a fim de sobreviver nesta sociedade. Para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construírem sua dignidade humana, ter a autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Ainda que essas aprendizagens impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana.

Três coisas são, portanto, necessárias, segundo Libâneo (2005a), serem ditas para quem quiser ajudar e não dificultar as condições do agir pedagógico.

O primeiro ponto é que práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico. Quem se dispuser ao agir pedagógico estará ciente de que não se pode suprimir da pedagogia o fato de que ela lida com valores, com objetivos políticos, morais, ideológicos.

O segundo ponto é que não é suficiente, quando se fala em práticas escolares, a análise globalizante do problema educativo. Aos aspectos externos que explicitam fatores determinantes da realidade escolar é necessário agregar os meios educativos, os instrumentos de mediação que são os dispositivos e métodos de educação e ensino, ou seja, a didática.

O terceiro ponto é que, pela natureza dialética da pedagogia, ocupando-se ao mesmo tempo da subjetivação e da socialização, da individuação e da diferenciação, cumpre compreender as práticas educativas como atividade complexa, uma vez que se encontram determinadas por múltiplas relações e necessitam, para seu estudo, do aporte de outros campos de saberes.

O que se presencia historicamente na realidade brasileira são as instituições de educação infantil, marcadas por uma tradição de baixa exigência no nível de escolaridade e de formação dos educadores, principalmente no ensino público.

Embora este estudo não trate de escolas públicas, é importante refletir sobre a falta de prioridade nas discussões das políticas públicas para a infância; sistematicamente, relegou-se a um papel secundário as instituições de educação infantil, os profissionais que nela atuam e sua importância na vida, na constituição do sujeito e no processo de desenvolvimento da criança.

Os maiores investimentos no campo da educação são feitos, principalmente, no ensino médio, quando a demanda pela aprovação no vestibular ressalta o nome dos colégios, o que, mais uma vez, vem reforçar a atenção maior para os aspectos cognitivos. Até mesmo as aulas de Educação Física, nessa etapa do ensino médio, que seriam ao menos um espaço para o lúdico e externalização do estresse, são optativas; os alunos têm de se deslocar a outro turno para a prática de esportes, mostrando realmente um descaso para o corpo sociorrelacional.

No meio acadêmico, observa-se um aumento significativo de pesquisas e estudos que identificam a ausência ou fragilidade da formação dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo nessas instituições e os reflexos disso sobre a criança e seu desenvolvimento.

Essa situação, no momento, parece vislumbrar mudanças, o que tem provocado a consequente necessidade de se pensar na qualidade da formação dos adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças. Elas vêm associadas às novas exigências colocadas pela sociedade, que reclamam um novo olhar e outro lugar para a criança, impulsionando as mudanças no cenário educacional brasileiro já garantidas por lei, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

1.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, historicamente, a assistência social desempenhou importante papel no atendimento à população de até 6 anos. As creches originaram-se principalmente da área de assistência social, e não da educação, diferentemente das pré-escolas que majoritariamente nasceram integradas aos sistemas de ensino.

No âmbito federal, a extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1977, quando se criou o Projeto Casulo, expandiu o atendimento ao estimular a criação e apoiar financeiramente um conjunto de creches e pré-escolas em todo o aís, constituído principalmente por instituições privadas sem fins lucrativos. Para tanto, firmaram-se convênios diretamente com tais instituições ou com prefeituras. Com a extinção da LBA, em 1995, esse apoio foi incorporado pelo órgão federal responsável pela área da assistência social.

A Constituição de 1988 inseriu o atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado no âmbito da educação. A LDB regulamentou esse atendimento, denominando-o de educação infantil, primeira etapa da educação básica. A LDB 9394/96 é a legislação que regulamenta o sistema [educacional](http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/) público ou privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior.

Na História do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61).

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação [escolar](http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/) pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo essa lei, a educação brasileira divide-se em dois níveis: a educação básica e o [ensino](http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/) superior.

A educação básica está assim dividida:

1. Educação Infantil – creches (até 3 anos) e pré-[escolas](http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/) (de 4 e 5 anos) – é gratuita, mas não obrigatória. É de competência dos municípios.

- Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1.º ao 5.º ano) e anos finais (do 6.º ao 9.º ano). É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática, os municípios estão atendendo aos anos iniciais e os Estados, os anos finais.

- Ensino Médio – o antigo 2.º grau (do 1.º ao 3.º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não.

2. Ensino Superior

- É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe à União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

A educação brasileira conta ainda com algumas modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional. São elas:

- [Educação Especial](http://www.infoescola.com/pedagogia/educacao-especial/) – atende os educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

- Educação a distância – atende os estudantes em tempos e espaços diversos, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

- Educação Profissional e Tecnológica – visa preparar os estudantes a exercerem atividades produtivas, atualizar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos e científicos.

- Educação de Jovens e Adultos – atende pessoas que não tiveram acesso a educação na idade apropriada.

- [Educação Indígena](http://www.infoescola.com/educacao/escolas-indigenas-uma-busca-pela-cultura-sufocada/) – atende as comunidades indígenas, de forma a respeitar a cultura e língua materna de cada tribo.

Além dessas determinações, a LDB 9.394/96 aborda temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação.

A educação infantil, além de ser direito da criança, segundo Campos (1999), é direito da família e exigência da vida atual, na qual a mulher trabalha e participa da vida social em igualdade de direitos com os homens, o que é reconhecido pela Constituição no capítulo que trata dos Direitos Sociais. O direito à educação infantil, assim, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida.

Campos acrescenta que, como primeira etapa da educação básica, seria preciso questionar qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a educação infantil que chega até os diversos segmentos sociais responde às exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem como seres humanos.

No entanto, um longo percurso ainda precisa ser percorrido, porque a formação e a qualificação profissional são elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do trabalho educativo, particularmente quando se pensa no perfil desse profissional desejado para atender à especificidade da educação infantil. E ainda, quais os paradigmas que permeiam essa educação?

A definição do perfil do profissional de educação infantil só pode ser feita com o conhecimento sobre as crianças; suas capacidades e habilidades, da presença e escuta atenta e sensível, bem como a importância da afetividade e da construção do vínculo na relação adulto e criança. Além disso, é preciso que fiquem claros os paradigmas em que se baseiam as instituições de ensino, uma vez que, como dito anteriormente, o educador precisa ter bem claras suas ações políticas e sociais.

Da parte das instituições brasileiras, um dos desafios a superar é a mudança na estrutura organizacional dos tempos e espaços, na rotina e na qualidade das interações. O que ainda se observa é a manutenção de uma rotina centrada na segurança e no controle do adulto sobre o que está acontecendo. A organização do tempo e do espaço atende à necessidade do adulto e não à necessidade da criança de movimentar-se, de explorar e de interagir com o espaço e com os objetos de forma mais independente.

Além de uma boa equipe de profissionais, faz-se necessário que se estabeleça uma verdadeira relação pessoal. É importante que a criança não permaneça inativa em seu espaço, que tenha muitas possibilidades de mover-se, de criar e de brincar.

Vale ressaltar a importância do brincar nessa fase da educação infantil, o que se discutirá mais adiante. Mudar isso implica rever as concepções sobre a criança e suas capacidades, ousar e acreditar na mudança. Colocar o que há de mais humano em favor de uma criança inteira, competente, sensível e capaz.

Com base no argumento de que os paradigmas educacionais se definem por relações de poder, seria injusto e desigual que o educador desconhecesse a existência desses campos, de suas disputas e de seus conflitos. Se os desconhecesse, seriam presas fáceis de persuasão e alienação de um ou outro grupo, ou seriam manipulados pelo mercado editorial, pela mídia e pelos interesses das elites que estão no poder. Os formadores de professores, os pesquisadores, os estudiosos das teorias educacionais e das metodologias de pesquisa, os licenciandos das várias especialidades precisam conhecer as teorias educacionais, as clássicas e as contemporâneas, para poderem situar-se teórica e praticamente como sujeitos envolvidos em marcos sociais, culturais e até mesmo pessoais.

**CAPÍTULO II**

**O QUE DIZER DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Um racionalismo que ignore os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida – é totalmente irracional.

(Edgard Morin)

2.1 A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Saber o que se fala sobre a infância, a criança no mundo contemporâneo é tão importante quanto as reflexões sobre os paradigmas educacionais, até porque, é para elas que se pensa e age, e é também por elas a pretensão de desenvolver este estudo no âmbito da educação. É pensando em uma infância com brincadeiras, no conhecimento do simbolismo do brincar na educação infantil que se desenvolve este trabalho.

Desde o nascimento, quando a criança começa estabelecer um elo de comunicação com as pessoas que a rodeiam, tocando as pessoas, mamando, chorando, olhando, degustando, ouvindo e cheirando, ela inicia um processo de descoberta e de aprendizado que perdura pela vida toda e aumenta à medida que aumenta o prazer pela exploração do meio e pelas situações que este lhe oferece. Ao experimentar a sensação do prazer que as descobertas e o aprendizado proporcionam, cresce na criança a manifestação da expressão lúdica (Rodulfo, 1990).

Por conseguinte, procura-se enfatizar no decorrer do desenvolvimento da temática deste trabalho a importância das atividades lúdicas nesse processo de ensino e aprendizagem, bem como a formação dos educadores responsáveis pelo desenvolvimento dessas crianças na fase da educação infantil, particularmente, os psicomotricistas relacionais. De forma que o brincar espontâneo seja considerado o canal primordial para o desenvolvimento da criança em seus aspectos socioafetivo, cognitivo, psicomotor, linguístico e espiritual, na busca e na construção dos conhecimentos adequados à realidade excluindo de vez a noção de modelos pedagógicos.

Porém, como um desdobramento da máxima de que a ciência é o critério da verdade, ao especialista é conferida a autoridade da produção de "verdades" sobre a educação da criança na época atual. Portanto, o médico, o psicólogo, o psicopedagogo, o fonoaudiólogo, até mesmo o psicomotricista relacional, assumem a função de caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento. À família resta a insegurança e a incerteza, cada dia maior, do seu papel diante da orientação da educação dos filhos (Hypolito & Gradin, 2000).

Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano, o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito mediada por sua inserção histórico-cultural adultera-se num processo de "assujeitamento" da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e anistórico. Porém, mesmo que se questionem as limitações que tal postura acarreta, reconhece-se como é difícil escapar a ela, pois quase sempre causa surpresa e preocupação quando a vida desafia a regra: “Tem dois anos e não fala?” “Não sabe fazer xixi no peniquinho!” “Isso não é coisa para criança.” “Não tem mais idade para isso!”

A criança, no mundo contemporâneo, parece já ter seu destino traçado: “O que você vai ser quando crescer?” Crescer. Futuro. As asas abertas talvez não signifiquem promessas de voo. Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola, inglês, judô, informática, natação. Observam-se crianças vivendo na rua, exploração do trabalho infantil; erotização e prostituição infantil, com crianças vendidas pelas próprias famílias como objetos de consumo. Há um apressamento da infância, em que as crianças são empurradas e seduzidas cada vez mais para o futuro – o mundo adulto.

Para onde vão os brinquedos, as fantasias, as peraltices, a imaginação? As crianças ainda pequenas escutam: “Já é uma mocinha.” “É homem feito!” (Perrenoud, 1996).

“O tempo passou na janela”, como diz a canção popular. E a gente não viu. Que imagens guardar de tudo isso? Que diálogo manter com um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas?

As crianças se apresentam com dificuldades em criar e, tão cedo, já pensam em uma sexualidade precoce, quando todos sabem o valor que tem a brincadeira infantil.

Por outro lado, percebe-se também quanto as crianças hoje parecem possuir uma grande capacidade de reflexão acerca de diferentes temas, maior conhecimento geral, principalmente no que se refere às tecnologias, um acesso à diversidade cultural e convívio com as diferenças entre as pessoas, além de maior facilidade de liderança em grupos.

É um fato: a infância está diferente. Se pensarmos na perda da ingenuidade infantil e nas brincadeiras perdidas no passado, deduzimos que a criança de antigamente está perdida. Mas será que a própria criança contemporânea se sente assim?

Em seus estudos recentes, Castro (2001) afirma que a infância acabou. Ela desconsidera a produção social da diferença, uma vez que o que morre é aquela infância de um determinado momento histórico, portanto, o adulto que se relaciona com a criança contemporânea precisa compreender essas mudanças e transformar suas atitudes diante dessa nova e diferente criança que surge neste século.

2.2 CRIANÇA E ESCOLA: O QUE PENSA, O QUE SENTE A CRIANÇA AO CHEGAR À ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ

Antes de ingressar na escola, a criança viveu em no seu ambiente social e familiar várias relações afetivas. Agora, na escola, ela terá de adaptar-se a um novo meio, relacionar-se com pessoas estranhas a ela, construir outros vínculos afetivos.

Nessa faixa etária da educação infantil, a criança poderá apresentar dificuldades em se adaptar à escola, tendo em vista que tudo lhe é desconhecido. Para melhor compreensão sobre o desenvolvimento das crianças, é pertinente compreender a criança atual antes de ingressar no ambiente escolar.

Analisa-se o desenvolvimento infantil em diversas etapas, porém não há neste trabalho a pretensão de delimitá-la com precisão matemática, pois se trata de seres humanos, de sua adaptação ao mundo e da incessante construção de sua identidade cultural.

De modo geral, pode-se dizer que, ao nascer, a criança se caracteriza por uma atividade do tipo automática reflexa, que lhe permite receber diversos alimentos para sobreviver, além de formar e desenvolver recursos vitais. Essas primeiras expressões de vida da criança se parecem mais com crises motoras que movimentos orientados, o que Le Bouch (1987), chamou de corpo submisso.

Após os primeiros meses de vida, esses reflexos arcaicos cedem lugar aos movimentos intencionais. Le Bouch chamou esse período de etapa do corpo vivido.

Piaget (1971) ensina que, quando as funções nervosas permitem à criança libertar-se dos automatismos, o que era ato reflexo vai-se tornando aprendido, aparecendo no indivíduo o comportamento inteligente; os esquemas motores correspondem no plano da inteligência corporal às representações mentais ou pensamentos no plano da inteligência conceitual.

Para ir-se adaptando ao mundo, para resolver problemas, agindo sobre o mundo e transformando-o, o sujeito constrói movimentos corporais específicos com fins e intenções: são os esquemas de ação. Nesses esquemas, o ser humano se expressará nas diversas ocasiões da vida. Como a criança ainda não desenvolveu as representações por imagens de suas experiências práticas, é nessa fase do desenvolvimento que, por necessidade, se dão todas as possibilidades básicas de movimentação corporal.

No período sensório motor, denominado por Piaget, que vai do nascimento até o surgimento da linguagem, podem ser distinguidos três estágios: o dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência propriamente dita.

Quando surge a linguagem, inicia-se um novo período, acrescentando às atividades das crianças os símbolos, a representação mental. É o período pré-operatório, intuitivo ou simbólico. A criança não apenas faz as coisas, mas começa a compreendê-la. Segundo Le Bouch, é quando surge a interiorização, em que a criança conscientiza-se dos aspectos do seu corpo e os exprime verbalmente mediante a função simbólica. A linguagem revela que a criança coordena ações interiores, pensa, raciocina, no entanto, esse raciocínio enfrenta também as mesmas dificuldades para se desenvolver que o período anterior.

Finalmente, após aprender a se movimentar, a pensar, a sentir, a se relacionar, a criança tem condições de estabelecer com o mundo uma relação de igualdade. Não é mais o centro das atenções, mais sim, um organismo relacionado com os outros.

Esse período Piaget (1971), denomina de operatório concreto, marcado pelo início da cooperação e do raciocínio lógico. Essa cooperação retrata a possibilidade da criança em realizar ações em função do coletivo, sem um contexto de significação, no qual o gesto, nesse período encontra-se relacionado. A linguagem revela-se socializada, favorecendo as relações interindividuais, as explicações para os problemas tornam-se gradativamente compatíveis com a realidade.

O último período de desenvolvimento da criança descrito por Piaget inicia-se na adolescência, introduzindo o indivíduo no mundo dos sistemas e teorias. Esse período é denominado de operatório-formal ou hipotético-dedutivo, em que o sujeito rompe com o concreto e se interessa por problemas hipotéticos, sem relação com a realidade vivida no dia a dia.

No entanto, apesar da compreensão de que existem etapas categoricamente divididas que expõem o desenvolvimento da criança pequena, é fundamental a noção de diálogo entre os aspectos funcionais, sociorrelacionais do indivíduo, os quais fazem parte de sua história pessoal, do seu mundo interno e externo.

O mundo da criança é um mundo essencialmente de fantasia, de imaginação. Na etapa de início da escolaridade, além dos medos e descobertas, a criança revela-se com muito prazer no brincar, em usar sua criatividade livre e espontaneamente (Slade, 1978).

Ela vai precisar se sentir segura, inicialmente vinculada a algum adulto, em que possa substituir a sensação de proteção do ambiente de sua casa; posteriormente, se tudo correr bem, ela se vinculará a outras crianças no ambiente escolar de forma natural.

Hoje, como nos tempos passados, a tarefa mais importante e também a mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado para sua vida. À medida que se desenvolve, a criança aprende a se entender melhor, saber fazer escolhas, e a entender os outros. Consequentemente, pode relacionar-se de forma mútua, satisfatória e significativa, estabelecendo vínculos afetivos mais sofisticados com os adultos e com as outras crianças.

Para a criança, não existe uma linha clara separando os objetos das coisas vivas; e o que quer que tenha vida é muito semelhante a nossa. É o pensamento animista. Como Piaget (1971) mostra, o pensamento animista da criança sugere, por exemplo, que uma pedra está viva porque pode mover-se, por exemplo, quando rola de uma montanha. Ela acredita que o sol, a pedra, etc. têm sentimentos iguais às pessoas, por isso, sentem, pensam e atuam como se fossem pessoas. Se o adulto não entende, ao se relacionar com as crianças, o que as árvores e os animais têm a dizer, não está suficientemente afinado com elas. Isso significa que o adulto que trabalha com educação infantil, independentemente de ser psicomotricista relacional, deve conhecer os simbolismos e as analogias que a criança pequena faz em relação ao mundo que a cerca.

Segundo Bettelheim (2002, p. 48): **“**No pensamento animista, não só os animais sentem e pensam como nós, mas mesmo as pedras estão vivas; de modo que ser transformado numa pedra que dizer simplesmente ter que permanecer silencioso e imóvel por algum tempo.”

Nesse contexto de relação entre adulto e criança, um trabalho que se baseie no diálogo corporal, não verbal, acredita-se que trará maiores benefícios para a estrutura psicomotora da criança e, consequentemente, no seu sucesso escolar. Lapierre (1986), penetra nesse simbolismo da criança de forma plena ao propor a abordagem da Psicomotricidade Relacional no trato com as crianças.

Apesar dos medos e desafios por que passam as crianças durante esse período de seu desenvolvimento no ambiente escolar, suas descobertas sobre si mesmo, sobre os outros, por meio do jogo espontâneo, do prazer de brincar, são extremamente positivas para elas. Quando bem vivida, essa brincadeira se torna o principal elemento mediador entre a criança e o adulto. Nessa relação, podem-se desencadear aspectos estruturantes na formação da criança, que servirão de base para sua estrutura psicomotora.

Não se entende uma forma mais verdadeira de abordagem e de diálogo com crianças nessa faixa etária (assim como em outras faixas etárias) que não seja a linguagem corporal, do simbolismo, do relacionar-se pelo jogo espontâneo. Lapierre (1988) aproveita o brincar da criança livremente e, a partir daí, decodifica todos os seus atos, seus movimentos e os coloca sentidos e significados, a fim de mais bem compreender o que pensam e como atuar melhor com ela. Segundo Lapierre (1988, p. 45):

Psiquiatras e Psicólogos insistem sem parar na importância do período pré-escolar no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. É de fato a idade das primeiras aquisições, as quais permitirão ao ‘bebê’ sair um pouco da aura maternal para adquirir uma relativa independência de pensamento e ação.

No entanto, essa abstração, os simbolismos, principalmente o início da linguagem verbal e a descoberta de meios de expressão, como reunião de objetos de sucata, construções, pintura, modelagem, são os primeiros meios usados pela criança para dar continuidade ao seu pensamento. Lapierre (1988, p. 46) acrescenta:

Nessas manipulações de objetos não há separação entre o ato e o pensamento. Basta que veja como as crianças agem para se perceber quanto elas pensam em atos, quando o pensamento está próximo da ação, a ponto de se ter frequentemente a impressão de que é do caso da ação motriz que nasce o pensamento, o qual só se apropria de situações criadas para utilizá-las, explorá-las e modificá-las. Há uma dialética permanente entre o ato e o pensamento.

Enfim, nesse estágio de desenvolvimento mental, impedir a criança de brincar seria quase fazê-la parar de pensar. O aparecimento do pensamento simbólico, advindo do pensamento sensório-motor, permite à criança usar suas representações sensório-motoras antigas em contextos diferentes; usar objetos substituídos no ambiente e separar do seu corpo a representação do próprio comportamento e aplicá-la fora de si própria.

Em seus estudos, Lapierre (1986) acrescenta que nessa etapa da vida da criança há uma passagem de “afetivo” para o “racional” no mundo imaginário da criança. Uma afetividade inconsciente que se exprime no modo simbólico pelo imaginário. De acordo como Lapierre (1988, p. 53): “Quando falamos de afetividade, não falamos somente da afetividade consciente, a qual nos parece, então muito pouco individualizada numa criança nova – mas também, e, sobretudo, da afetividade inconsciente na qual está inteiramente mergulhada e da qual é totalmente dependente.”

Dessa abordagem afetiva do mundo, vai surgindo a abordagem racional, a afetividade vai, pouco a pouco, sendo superada, “sublimada”, e não reprimida. Qualquer bloqueio afetivo ao nível de uma emoção pode bloquear a criança e prejudicá-la no seu processo de aprendizagem. A aquisição de conceitos para a criança é muito importante para sua organização de mundo, porém esses conceitos surgem de relações afetivas, de tensões emocionais positivas ou negativas inicialmente.

Apenas depois, com o afastamento afetivo, ou seja, da passagem do egocentrismo à socialização, que coincide com o momento da entrada na escola, a criança vai atingindo uma inteligência conceitual.

É importante, pois, entender a criança e todos os seus desejos, medos e descobertas nessa sua etapa de desenvolvimento, para que haja um relacionamento de confiança entre ela e o adulto, contribuindo substancialmente no seu processo de adaptação escolar.

2.3 O ESPAÇO REAL PARA O CORPO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA – REFLEXÃO SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA ATUAL

A troca de conhecimentos na escola não se restringe às suas quatro paredes. Ao contrário, muitas vezes as escolas estão em busca de informações mais novas, de fácil e rápido acesso. Por meio das redes de comunicação, principalmente a internet, as exigências da sociedade tecnológica em permanente transformação obrigam a um novo posicionamento sobre o sentido do que é educação, formação, ensino e aprendizagem.

Portanto, o espaço escolar tem-se tornado, muitas vezes, o único para a criança brincar, movimentar-se espontaneamente, relacionar-se com os outros, sem correr riscos da violência que enfrenta o mundo atual.

Neste momento de velocidade de informações, da globalização, neste mar de possibilidades, características da época atual, talvez este seja o momento propício para refletir criticamente sobre o espaço para o corpo na escola.

Ao pensar na escola como um espaço para a criança de hoje, que quase não brinca nem se relaciona, não se pode deixar de analisar como está reservado, na escola, o espaço para o movimento, ou seja, será que a escola tem realmente interesse em contribuir para a formação de indivíduos autônomos, seres pensantes e criativos, ou simplesmente quer formar pequenos robôs, reprodutores de um sistema capitalista injusto, em que poucos detêm o poder e a maioria vive rejeitada.

Não se pode pensar em uma educação crítica, na área do movimento, sem perceber ampla e profundamente suas múltiplas relações com a sociedade. Ao contrário de um dualismo histórico e ingênuo a respeito do corpo, não há como ignorar o papel social, cultural e político do lugar do corpo na sociedade.

A escola precisa, considerando seus limites físico-pedagógicos, permitir e incentivar um espaço para o corpo, sua ação e exploração, visando à formação de pessoas críticas e construtivas.

2.4 UMA OPOSIÇÃO À CULTURA DE MASSA

Observa-se, ainda, que a crescente massificação da sociedade, proveniente da indústria cultural veiculada pelos meios de comunicação atinge profundamente a escola, que não está preparada para superar dialeticamente as contradições dessa sociedade de consumo.

Dando privilégio à linguagem escrita e a exercícios predeterminados em detrimento da linguagem corporal, acaba-se por valorizar o pensamento conceitual no lugar do pensamento criador.

A escola, por meio da operacionalização de um espaço para o corpo livre e o brincar espontâneo, tem o papel preponderante no fortalecimento de uma proposta pedagógica que resgate a dimensão lúdica e estética da educação, em que a relação prazer-criatividade faz o indivíduo envolver-se por inteiro na construção de sua personalidade.

O movimento, o jogo, vai encontrar um relevante papel como base de toda situação de aprendizagem. A autoexpressão, o prazer, a criatividade proporcionados pelas atividades corporais na perspectiva crítica se contrapõem à massificação de ideias e valores dominantes, por fortalecerem as imagens internas individuais (Tolkmitt, 1993).

A massificação pode ser acentuada ou amenizada pelas reais condições de cultura e educação, pois o corpo, sendo uma instância primária de contato do indivíduo com o meio, aprende e expressa a cultura em que vivem traduzindo suas concepções de mundo.

Sendo assim, a escola está sempre correndo o risco de transmitir uma cultura massificada uma vez que o espaço para o jogo se concretiza de forma fechada, direcionada para o próprio interesse.

Se antigamente identificava-se a oposição corpo e alma presente na realidade, criando uma imagem fragmentada do ser humano, hoje, a linguagem espontânea do movimento também está corrompida e institucionalizada.

Há consumos simbólicos e virtuais de formas de movimentos transformados em moda e mercadoria. A indústria cultural tem poder de uniformização cultural e ideológica, reordenando os elementos tanto da cultura popular, quanto da erudita, e criando outros conjuntos.

A dança e o esporte são bons exemplos dessa cultura de massa. Na dança e no esporte, é muito comum encontrar fortes instrumentos de alienação, distração e consumo fácil das massas, porque essas atividades têm relação direta com o lazer.

Daí a importância de se introduzir nas escolas um espaço onde se tenham como paradigmas a maneira construtiva de lidar com o movimento e o jogo, e seus simbolismos da criança na escola; a sensibilização de profissionais preocupados com a formação do ser em detrimento do ter; a consciência do papel da escola na formação da criança como ser humano pensante.

Ao tomar consciência do forte processo de influência da mídia na representação social das crianças, cabe à escola conscientizá-las, superando e transformando as representações sociais do corpo historicamente marcado; construindo movimentos livres, criativos sem a reprodução de estereótipos nem a permanência neles.

**CAPÍTULO III**

**A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL**

É através do corpo que o indivíduo entra em contato com o conhecimento. Do nascimento à idade adulta, o corpo vai registrando experiências e sentimentos, automatizando e dominando movimentos, ampliando sua capacidade de ação, produzindo padrões culturais e comportamentais.

(André Lapierre)

3.1 OS SABERES DO CORPO DESVELADOS NA FILOSOFIA: BREVE REFLEXÃO

Historicamente, o termo Psicomotricidade surge a partir do discurso médico ao se tentar nomear as zonas do córtex cerebral situada além das áreas “motoras”.

De acordo com as diferentes concepções das quais o homem foi apropriando-se acerca do corpo ao longo da história, é que a Psicomotricidade foi construída e evoluindo.

A palavra corpo deriva de um lado do sânscrito, *garbhas*, que significa embrião e do outro, do grego, *karpos*, que quer dizer fruto, semente e, também do latim, *corpus*, que quer dizer tecido de membros, envoltura da alma.

Até o século XIX, o corpo e a alma eram entendidos dicotomicamente, de acordo com os “princípios fundamentais”. Descartes (1979, p. 84) ensina: “o corpo que é apenas uma coisa externa que não pensa”, e a alma, “que não participa de nada daquilo que pertence ao corpo [...] é evidente que eu, minha alma, pela qual sou o que sou, é completa e verdadeiramente diferente no meu corpo, e pode ser ou existir sem ele”.

No início do século XIX, a denúncia da abordagem mecanicista do corpo tornou-se possível em virtude do progresso médico, especificamente a área da neurofisiologia normal e patológica. O esquema anátomo-clínico, que estabelecia uma correspondência entre a lesão e o sintoma, não podia mais ser considerado ao se tentar explicar alguns fenômenos patológicos. O que se deve salientar é principalmente a descoberta dos distúrbios práxicos: um distúrbio da atividade gestual sem que haja paralisia ou lesão cerebral.

Outro passo à frente sobre uma nova concepção para a Psicomotricidade foi dado, nessa época, numa visão da neurofisiologia, quando se falou sobre “ação integradora do sistema nervoso”. Quer dizer, o sistema nervoso e seu papel regulador das condutas de um organismo em integração com o meio.

Segue-se, também, a abordagem da neuropsiquiatria infantil, quando Dupré (1907 apud Bueno, 1998) descreveu a “síndrome da debilidade motora” e a considerou mais tarde em relação com a debilidade mental. Esse autor evidencia a síndrome na conjunção de três principais estigmas: inabilidades, sincinesias e paratonias. Suas pesquisas foram fundamentais para o estudo da Psicomotricidade, pois é ele quem afirma a independência da debilidade motora de uma possível correlação com o neurológico, separando assim, a Psicomotricidade do movimento.

Em 1925, Wallon expôs suas pesquisas sobre as etapas e os distúrbios do desenvolvimento psicomotor e mental da criança, observando uma forte concomitância entre sintomas nas esferas motoras, intelectuais e afetivas. Diferentemente de Dupré, que faz um correlato entre a Psicomotricidade e a inteligência, Wallon interessou-se pelo aspecto do caráter relacionando-o com a Psicomotricidade.

Segundo Wallon (apud Le Camus, 1986, p. 53), o caráter representa “as manifestações observáveis da atividade, afetividade, relações sociais, vontade e hábitos da criança”.

Em 1935, iniciam-se as primeiras práticas psicomotoras por meio da obra de Philippe Tissié e Edward Guilmain. Guilmain inicia a aplicação das ideias de Dupré e Wallon sobre as concordâncias psicomotoras. Esse autor tenta buscar correlações constantes entre relações recíprocas dos distúrbios de comportamento identificados pela observação contínua da criança e as alterações das funções “afetivas-ativas”, identificadas pelo exame psicomotor. Ele estabelece o que chamou de “reeducação psicomotora”, que, de acordo como Levin (1995, p. 26):

Estabeleceu por meio de diferentes técnicas (provenientes da neuropsiquiatria infantil) um modelo de exercitações: exercícios para reeducar a atividade tônica; de mímica, a atividade de relação e o controle motor exercícios rítmicos de coordenação e habilidade motora, e exercícios que tendem a diminuir sincinesias.

Guilman também reconheceu a contribuição recomendada por Tissié na área de Educação Física, o qual defende método sueco. Esse método teve mérito de abrir o caminho das práticas corporais de cunho científico e os primeiros esboços do método psicomotor na reeducação ou na terapia. Tissié é considerado o precursor dos psicomotricistas atuais.

Em meados de 1947, Julian de Ajuriaguerra e René Diaktine redefinem o conceito de debilidade motora, delimitando com clareza os transtornos psicomotores “que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico”. Segundo Ajuriaguerra (apud Levin, 1995, p. 27:

O objetivo de uma terapêutica psicomotora será, não só modificar o tônus de base (sincinesias ou qualquer tipo de atos) e influir na habilidade, na posição e na rapidez, mas também, na organização do sistema corporal, modificando o corpo em seu conjunto, no modo de perceber e aprender as aferências emocionais.

A partir daí, a Psicomotricidade diferencia-se de outras disciplinas adquirindo a própria especificidade e autonomia. Aperfeiçoam-se os exames e as avaliações psicomotoras, e se estabelece um método e diagnóstico destinados a delimitar o transtorno psicomotor com as próprias características.

Na década de 1970, surgem outros autores que definem a Psicomotricidade como uma “motricidade em relação”. Esses autores, dentre eles, J. Bergers, B. Jolivet, delimitam diferenças entre uma postura reeducativa e terapêutica preocupadas com técnicas instrumentalistas e ocupam-se do corpo em sua globalidade. Essa nova abordagem da Psicomotricidade vai, progressivamente, dando maior importância à relação, à afetividade e ao emocional. Buscam referências na psicanálise de Freud, M. Klein, D. Winnicott, W. Reich, P. Schilder, J. Lacan, entre outros, que introduzem vários conceitos como inconsciente, transferência, imagem corporal, marcando uma virada nas perspectivas clínico-teóricas do campo psicomotor. Surge então, André Lapierre, que introduzirá a Psicomotricidade Relacional e, mais tarde, a Análise Corporal da Relação, que tem como principal pressuposto a abordagem corporal.

3.2 DA PRÁTICA FUNCIONAL À VIVENCIADA

Após haver passado por todas as dimensões funcionais, anatômicas, fisiológicas e psicológicas do que se refere ao corpo, André Lapierre interessa-se por sua dimensão psíquica – do corpo vivido – que o leva aos conceitos da psicanálise.

Ao criar o que chama de Psicomotricidade Relacional, André Lapierre coloca ênfase na primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos, conceitos esses, agora, de base psicanalítica.

Ao longo da história da Psicomotricidade, percebem-se diferentes pontos de vista, cada um oferecendo diferentes objetivos, diferentes perspectivas, diferentes níveis de intervenções, conforme discutido anteriormente. Em um nível mais aparente, o corpo instrumental e, abaixo dele, todo um substrato cognitivo e, mais abaixo, uma experiência afetiva e emocional, como afirmam Lapierre e Aucotourrier (1984, p. 61):

O corpo instrumental: equilíbrio, coordenação geral e viso-manual, lateralidade, etc. Abaixo, todo um substrato cognitivo, muito ligado à Psicomotricidade voluntária à ação, às experiências sensório-motoras e em seguida perceptivo motoras: corpo próprio, esquema corporal, organização semântica a partir das noções fundamentais, etc. Mais abaixo ainda, toda a organização tônica, involuntária, espontânea, parte integrante da experiência afetiva e emocional, necessariamente ligada às pulsões, às proibições, aos conflitos relacionais, ao inconsciente; um modo de agir espontâneo cuja significação simbólica não pode ser ignorada.

Lapierre (1987, p. 74) acredita que o núcleo mais profundo da personalidade é toda uma problemática fantasmática ligada à experiência imaginária. Experiência essa vivenciada pelo corpo em sua relação com o outro e com o mundo. “Um imaginário inconsciente que condiciona toda a vida relacional.”

Todas as relações humanas de acordo com esse autor se articulam a partir da ambivalência de dois desejos:

- um desejo fusional, que é mais ou menos consciente, e se manifesta pela sedução física, intelectual, afetiva, sexual, moral, etc.;

- um desejo de identidade, de independência, de liberdade, acima de tudo ligada ao eu consciente, manifestado por meio da agressividade, da oposição, da criatividade, da dominação, etc.

Qualquer dessas formas simbólicas pelas quais são expressos esses desejos levam sempre à fantasmática inconsciente da fusão e sua ruptura, e são ligados originalmente à corporeidade. Lapierre e Aucouturier (1984, p. 75) concluem então: “se quiser tocar profundamente a organização da personalidade é neste nível, portanto que será preciso agir.” Se não for em nível corporal, ou seja, em situações vividas no corpo, excluindo-se os processos intelectuais, não se atinge uma remodelagem no comportamento da criança que contribui para organização da sua personalidade.

O que esse autor chama de personalidade é o modo pessoal de estruturar relações; nossa maneira de perceber e de reagir. Ele acrescenta que as perturbações de nossa personalidade são exatamente perturbações dessas relações. Portanto, a personalidade se estrutura e se modifica com base nas experiências relacionais e começa a se estruturar nas primeiras experiências corporais, isto é, praticamente no nascimento.

Por fim, acredita-se que as estruturas de personalidade se formam de maneira bastante precoce. Uma criança de 1 ano, 1 ano e 6 meses já possui uma personalidade bem definida, até podendo se imaginar como ela será quando adulta.

Para uma criança de 5 e 6 anos, cuja linguagem verbal já está estruturada, a volta a esse tipo de comunicação não verbal constitui uma etapa regressiva; uma volta às origens. Essa regressão em direção a modos de comunicação arcaicos é o que constitui o princípio fundamental da terapia psicomotora.

Para se conseguir entrar em comunicação direta com as estruturas originais da personalidade na relação com crianças e alcançar modificações nessas estruturas, é preciso falar uma linguagem corporal psicomotora e psicotônica recriando as cargas afetivas e emocionais do diálogo inicial com o corpo do outro.

Portanto, vê-se de fundamental importância uma relação corporal no trabalho com crianças na etapa da educação infantil. Só com essa comunicação não verbal, as crianças realmente aparecem inteiras, com seu corpo, suas emoções, suas fantasias, sua inteligência em construção.

3.3 A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A função do jogo na Psicomotricidade Relacional no interior da escola é proporcionar possibilidades relacionais em que a criança possa expressar suas emoções e sentimentos. O que está em jogo é a relação da criança diante de um objeto, de outra criança, do adulto, do meio ambiente, dela mesma. De acordo com Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 35), “o jogo é uma relação de confiança entre a criança e o adulto entregando-se no diálogo corporal onde buscam elementos indispensáveis a uma compreensão mútua, numa vivência mais do jogo da vida”.

É comum nas escolas haver certo preconceito quando as crianças do mesmo sexo ou até de sexos opostos se tocam, abraçam-se, relacionam-se corporalmente. Os profissionais envolvidos com essas crianças, na maioria, não sabem como lidar com esse comportamento, acreditando que eles possam estar carregados de malícia; ou até mesmo, por conta dos próprios fantasmas, não conseguem agir de maneira natural diante dessas situações.

Quando se propõe a Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil, entende-se que o jogo, como sinônimo do brincar, é o principal elemento que vai propiciar às crianças momentos de prazer com espontaneidade.

As reflexões, a seguir, baseiam-se no que André Lapierre, em sua obra, propôs para a educação das crianças pequenas no ambiente escolar. Apesar de ter realizado suas pesquisas há mais de três décadas, revela de maneira atual os problemas e as discussões sobre a realidade da prática pedagógica. O autor discute situações contemporâneas, visto que a prática pedagógica nas escolas atuais mantém-se, em grande parte, fechada, acrítica, voltada apenas para o desenvolvimento cognitivo, sendo essa reflexão exatamente uma observação fundamental que inquietou e fomentou esta pesquisa.

De acordo com Lapierre (1986), a prática pedagógica é uma pesquisa permanente, alerta à criatividade das crianças, à observação e à analise de seu comportamento; alerta também à própria criatividade de profissionais. Como chegar à conclusão de que o jogo – e também considerando –, a atividade motora espontânea é o ‘melhor’ caminho para se trabalhar com crianças na faixa etária de Educação Infantil?

Lapierre analisa:

A parte cada vez maior deixada à atividade espontânea que pouco a pouco substitui o situar sistematicamente programado pelo adulto; [...] A descoberta da infra-estrutura simbólica de toda ação espontânea e o impacto emocional e afetivo neste nível de certos contrastes fundamentais. (Lapierre, 1986, p. 16).

O momento da atividade espontânea torna-se inicialmente para a criança um local de insegurança, pois ela estará livrando-se das situações pedagógicas habituais em um primeiro convite à autonomia.

Em um segundo momento, essa liberdade concedida, que provoca insegurança, vai dando lugar ao reencontro, à busca de segurança perdida. De acordo com Lapierre, essas situações são expressas com os seguintes comportamentos:

- refúgio na inibição: paralisia na ação e até na imaginação – desejo inconsciente de esconder-se para não ser julgado;

- refúgio na agitação: no riso, no humor, “barulho”. É uma supercompensação destinada a mascarar a inibição.

Se o adulto que atua com a criança nesse jogo não responde a essas atitudes de insegurança, então surge um segundo comportamento que seria:

- o refúgio em estereótipos: reprodução de uma atividade aprendida;

- o refúgio do grupo: ocorre paralelamente ao primeiro, o grupo recria situações educativas, tranquilizantes porque impessoais.

Finalmente, após ter ultrapassado todos esses jogos fictícios, estereotipados, muito comuns nos adultos, por exemplo, ao pegar uma bola e ir logo chutar para o gol, mostrar suas habilidades, o jogo modifica-se para atividades mais autônomas, mais simbólicas. Inicia-se, a partir daí, as relações duais, em que se passa o aprendizado da comunicação mais autêntica. Em seguida, processam-se as relações envolvendo três, quatro ou mais pessoas, porém sem ser uma forma “gregária” ou “grupismo” (o qual se torna muito mais um refúgio que, propriamente, uma socialização).

Ao se atingir essa etapa, a qual Lapierre denomina como “etapa regressiva” (no adulto ou na criança), seguem-se as trocas individuais com maior variedade de pessoas.

A evolução da relação com o objeto vai transcorrendo em paralelo com a evolução da relação com o outro.

Utilizam-se os objetos inicialmente para remover uma relação dinâmica para dar movimento. São vistos como um prolongamento do Eu e ajudam a explorar o espaço e proporcionar segurança.

O espaço, por sua vez, só vai deixando de ser inseguro muito progressivamente. Existem espaços que são mais ameaçadores como o centro da sala, a proximidade com o educador, até que se ocupe um lugar próprio.

A dinâmica com o objeto, quanto menor for a criança, mais o objeto é carregado de valor simbólico. Qualquer coisa pode ser qualquer coisa na psicomotricidade relacional

O objeto é um forte meio de troca e comunicação cada vez mais autêntica, com um forte conteúdo emocional em um momento de relação a dois. Quando está carregado de afetividade, esse objeto pode levar a um diálogo tônico afetivo e reconduzir a criança ao estágio regressivo do objeto transicional.

Após esta etapa, em que a criança passa da posição de objeto em relação a mim à posição do Eu em relação ao objeto, é que, de acordo como Lapierre, pode-se introduzir o modelo piagetiano da aprendizagem, ou seja, na fase de racionalização, de reconstrução. Nessa etapa aparecem ainda fases sucessivas: as primeiras produções ocorrem no nível afetivo, depois chegam à expressão plástica artística (uma visão poética) do espaço e, em seguida exprimem-se em um nível racional, lógico.

Todo esse movimento é o que caracteriza o jogo ou a atividade motora espontânea na perspectiva da Psicomotricidade Relacional. Quer dizer, privilegia-se o afetivo sobre o racional, o inconsciente sobre o consciente. É estar disponível, saber esperar, não querer, numa preocupação de atingir a eficácia – como diz Lapierre (1988, p. 64) –, “precipitar uma evolução que demanda tempos de integração eficientemente longos para permitir o investimento e a ultrapassagem progressivos do prazer ligados a cada etapa”.

O que está em jogo na psicomotricidade relacional, portanto, é a saída definitiva da indisponibilidade de escuta do adulto diante da criança; a capacidade de sair dos rigorosos discursos alienantes de uma sociedade que nada tem a ganhar se as crianças se tornarem adultos críticos e capazes de realizar os próprios gestos e atitudes estruturados nos seus desejos, e não nos desejos do adulto.

**3.3.1 O jogo espontâneo**

O ser humano é movido pela superposição e interconexão de três sistemas de regulação.

- Sistema cérebro-espinhal, que compreende o córtex ou camada cerebral, os centros subcorticais, a medula espinhal e as ramificações dos nervos raquidianos e cranianos. Tem como receptor os músculos estriados, encarregados de assegurar a mobilidade das diferentes partes do corpo, sendo sede dos fenômenos da consciência, da percepção e da memorização.

- Sistema simpático e parassimpático, que tem como receptores os músculos lisos que asseguram as grandes funções: nutrição, circulação e respiração.

- Sistema hormonal, que modificando a composição do meio interno, assegura a regulação do conjunto.

Esses sistemas são inteiramente conexos e qualquer estímulo em um deles repercutirá no conjunto. Essa interconexão se faz em nível do mesencéfalo, abaixo da “zona de consciência” cortical. Nesse nível também resultam as diferentes vias sensoriais como visão, audição, olfato, paladar, tato e cinestesia. As reações desencadeadas por um estímulo qualquer podem repercutir diretamente no conjunto do corpo antes de atingir o córtex ou mesmo sem nunca atingi-lo, portanto, elas permanecem inconscientes.

O córtex está localizado de forma que dele deriva o sistema global, estando diretamente ligado ao mesencéfalo. Essa ligação corticomesencefálica não é constante; é dependente dos fenômenos de vigilância. Em geral, o córtex só é informado no momento em que os processos de adaptação espontânea do mesencéfalo forem ultrapassados e exigirem uma intervenção consciente e voluntária, ou então no momento em que a atenção for voluntariamente mobilizada para uma percepção ou para um processo motor.

Algumas sensações, por isso, são capazes de desencadear respostas motoras e funcionais adaptadas sem terem sido conscientemente percebidas e analisadas.

A Psicomotricidade Relacional situa-se ao nível das conexões corticomesencefálicas. Se necessário, a criança pode, num primeiro momento, viver seu corpo de modo espontâneo e primitivo por meio da inibição cortical; num segundo momento, transformar essas sensações primitivas em percepções corticais precisas e, em seguida, conceituá-las. A passagem da reação motora espontânea à organização perceptiva motora consciente é o processo essencial do desenvolvimento da inteligência.

No plano afetivo, ocorre semelhante. No momento em que o estímulo de carga afetiva chega ao mesencéfalo, vai desencadear imediatamente uma série de reações motoras e orgânicas. Por exemplo: um estímulo que diga “perigo” pode desencadear reações motoras de fuga ou parada, reações simpáticas (contrações dos músculos digestivos, modificação do batimento cardíaco, etc.), e “consciência” do perigo e o córtex a traduz em “sentimento” de medo ou pânico.

Tomando consciência das reações infracorticais, descobrindo meios de controlá-las e provocá-las ou inibi-las, a criança consegue chegar ao domínio de si, que é, a princípio, domínio corporal.

Quando se fala a respeito de profilaxia na escola, considera-se de extrema importância esse alerta, que procura sensibilizar os profissionais envolvidos direta e indiretamente com as crianças, no sentido de não mais trabalhar com a sintomatologia. O que torna privilegiado o espaço da Psicomotricidade Relacional nas escolas é o investimento na psicoprofilaxia sem se prender ao problema já instaurado.

Muitas crianças chegam à escola com dificuldades relacionais, na ordem do racional, ou seja, do cognitivo, por exemplo: queda de rendimento, dificuldade de expressão verbal ou gráfica, problemas de orientação espaço-temporal, dificuldade em assimilar novos conteúdos, mesmo sem apresentar déficit cognitivo, distúrbios de atenção, etc. Enfim, problemas do desenvolvimento infantil não reconhecidos como patológicos, mas que podem levar a uma gama de dificuldades emotivas e até cognitivas graves.

A causa real, profunda, do fracasso escolar, na verdade, evidencia-se nos problemas afetivos e emocionais, problemas de relação (consigo mesmo e com os outros), problemas vinculados à vivência do corpo, não no nível racional, mas no psíquico, mais ou menos inconsciente. É justamente em formas simbólicas ou sintomatológicas que a escola percebe e tenta atuar em nível consciente. Por essa razão, muitas vezes, não há avanços e corre-se o risco de, prematuramente, estereotipar a criança, com preconceitos relacionados com alguns distúrbios.

Podem-se classificar as dificuldades sintomáticas das crianças que chegam às escolas da seguinte forma, baseado em Grünspun (1979):

a) Distúrbios da Sociabilidade

a.1 agressividade;

a.2 inibição;

a.3 falta de limites;

a.4 intolerância a frustração;

a.5 hiperatividade;

a.6 apatia;

a.7 medos;

a.8 negativismo;

a.9 irritabilidade / inquietude;

a.10 crises de birra;

a.11 destrutividade;

a. 12 desobediência e teimosia;

a. 13 conduta delinquencial.

b) Distúrbios da Motricidade

b.1 atraso no desenvolvimento da marcha;

b.2 movimentos involuntários ou parasitos;

b.3 tiques;

b.4 retardo afetivo – déficit motor (e não intelectual).

c) Distúrbios da Palavra e da Linguagem

c.1ausência de linguagem-mutismo;

c.2 retardo na aquisição de linguagem;

c.3 distúrbios de ritmo – gagueira

c.4 distúrbios do “falar” – disartrias, disfonias, afasias,[[1]](#footnote-1) etc.

d) Distúrbios da Escolaridade

d.1 inadaptação escolar;

d.2 fobias escolares;

d.3 cabular aulas;

d.4 dificuldades de aprendizagem – dislexia, disgrafia, discalculias, disortografias,[[2]](#footnote-2) etc.

 Essas dificuldades sintomáticas das crianças na escola são divididas ainda em níveis patogênicos e suas especificidades:

1) Nível Adaptativo: constitui-se em um esforço empreendido pelo ego a fim de fazer face às exigências de uma nova etapa evolutiva.

Exemplo 1 – imaturidade psiconeurológica: gagueira fisiológica aos 2 anos; erros de leitura aos 5 anos.

Exemplo 2 – imaturidade neuropsicológica: birra aos 4 anos; masturbação no período fálico.

2) Nível Reativo: traduz a existência de pressões, exigências ou solicitações do meio ambiente (fantasias intrapsíquicas x reacionais).

Exemplo – distanciamento de casa, mudança de escola, viagem dos pais, a criança reage com agressividade.

3) Nível Neurótico: a sintomatologia situada a esse nível supõe a existência de uma organização fixa e irreversível, que, por sua vez, implica a existência de um superego internalizado que levaria o ego a mobilizar constantes defesas diante do impulso reprimido.

Exemplo – uma criança com pensamentos negativistas.

4) Nível Psicopático: na sintomatologia situada nesse nível, a criança não aceita as regras e normas do social; é incapaz de beneficiar-se com experiências anteriores mal- sucedidas e ausência de laços afetivos estáveis e de sentimento de culpa.

5) Nível Psicossomático: subdivide-se em:

- doença psicossomática – nesse nível há anexos compreensíveis entre o físico e o químico, desafia qualquer compreensão psicológica; pode vir a ser uma doença crônica.

Exemplo: úlcera, asma, etc.

- manifestações psicossomáticas – é a “não” doença

 . adaptativas: vômitos e náuseas;

 . reativas: somatização em determinadas situações;

 . neuróticas: somatização na histeria.

6) Nível Psicótico: os sintomas psicóticos são aqueles que são reveladores ou se acompanham de uma real e constante incapacidade de domínio da realidade; de uma impossibilidade insuperável de relacionar-se com as pessoas e de uma manifesta alienação ou desconhecimento da própria identidade.

Exemplo: autismo.

7) Nível Deficitário: as crianças que têm lesões propriamente ditas. Exemplo: Anomalias cerebrais, lesão cerebral, doenças genéticas, síndromes, etc.

Considera-se importante esse genérico conhecimento acerca das variantes sintomatológicas que a criança pode vir a representar na escola, na intenção de que haja uma atenção sobre a verdadeira causa desses sintomas já instaurados (Boscaini,1993)

É possível, em nível neurológico, atuar no emocional da criança. Dessa forma, a Psicomotricidade Relacional torna-se um dos campos de atuação com maiores possibilidades de prevenir distúrbios ou dificuldades de aprendizagem por meio de sua práxis profilática nas escolas.

 **3.3.2 O brincar e seus simbolismos**

Lapierre (1987) afirma, nos seus estudos, que um psiquismo tem dois níveis: Consciente e Inconsciente. Um corpo também: Estruturado e Fantasmado. Uma atividade motora, também: Relacional e Projetista. Com isso, ele observou que, para encontrar a globalidade do Ser, seria necessário decifrar as interações do consciente com o inconsciente, porque em toda ação e modo de comunicação de uma pessoa (gestual e verbal) existem aspectos que são lógicos e outros que têm relação com seus fantasmas (fantasias inconscientes). Quando se procura seus simbolismos, pode-se entender melhor a pessoa e o que se passa com ela na relação.

Dessa forma, chega-se ao conceito de Psicomotricidade Relacional em dois níveis: o Racional, que mantém a criança dentro do real com objetivos pedagógicos de aprendizagem e o Relacional, que deixa a criança livre para suas projeções.

De acordo com Danyalgil (1996, p. 187):

A Psicomotricidade Relacional é uma práxis que procura dar a criança um espaço de liberdade onde ela aparece inteira com seu corpo, suas emoções, sua inteligência em formação. Este espaço é onde podem ser expressos seus conflitos, seus medos, sua ambivalência, seus sentimentos, tudo dentro de uma estrutura narrativa do jogo e nas relações que estabelecem com seus coetâneos e com o adulto. Espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, de estruturação da criança como Ser, de investimento não em dificuldade e sintomas, mas nas suas possibilidades de crescimento.

A Psicomotricidade Relacional entende que as dificuldades encontradas no aprendizado pela criança são ligadas a fatores psicoafetivos e relacionais. Por meio de decodificações dos comportamentos em atos, traduzem-se seus significados simbólicos e as necessidades que estes expressam. A Psicomotricidade Relacional tem como objetivo “consentir” a criança expressar suas dificuldades relacionais e ajudá-las a superá-las.

A prática psicomotora pode tomar três dimensões: a prática psicomotora educativa, a terapêutica e a reeducativa. A Psicomotricidade Relacional nas escolas limita-se à prática psicomotora educativa, em que certo nível de elaboração de vivência fantasmática é necessário para poder tirar proveito de um trabalho racional em nível pedagógico mais estruturado. Quanto mais cedo se ajude a criança a elaborar sua vivência imaginária, mais ela terá chance de viver uma escolaridade normal e uma personalidade equilibrada.

De acordo com Danyalgil (1996, p. 187), “o que torna o campo preventivo um campo privilegiado da Psicomotricidade Relacional é trabalhar com a profilaxia, sem ocupar-se exclusivamente do patológico ou do problema já instaurado”.

O psicomotricista relacional não deve preocupar-se com o tratamento do problema, mas sim potencializar as soluções ativas de cada criança, intencionando ajudá-la a construir e conservar um equilíbrio pessoal dinâmico.

A construção ocorre à medida que as crianças, mediante o jogo espontâneo e, consequentemente, sua criatividade, e expressividade própria, vai integrando suas dificuldades e necessidades.

É fundamental considerar todas as reflexões acerca dos paradigmas que envolvem a prática da psicomotricidade relacional nas escolas para além do corpo emocional e físico, mas, sobretudo, as demandas advindas da realidade familiar e sociocultural , ou seja, o meio em que vive.

**3.3.3 A relação tônica**

É o intercâmbio dialético que se estabelece entre dois corpos e permite se compreenderem; estabelecerem uma situação de fusionalidade prazerosa. Pode ocorrer em contato direto ou a distância. Poder-se-ia dizer que essa relação é de ordem biológica ou psicofisiológica: o que é sentido é uma espécie de cumplicidade implícita num mundo fechado que engloba um e outro e do qual os outros estão exclusos.

Podem-se distinguir três tipos de regulação tônica, de acordo com Lapierre, que se encontram interconexos: tônus postural; tônus de sustentação dos comportamentos motores e o tônus afetivo.

No plano psíquico, as modulações tônicas que acompanham o gesto dão-lhe sua tonalidade afetiva, que revela os sentimentos conscientes ou inconscientes.

Ainda segundo Lapierre, a vontade consciente pode inibir a expressão tônica espontânea, substituindo-a por uma atitude controlada, resultando em uma dupla mensagem: uma que contém uma parte voluntária e consciente, e outra que contém uma parte involuntária e inconsciente que contradiz a primeira. É como se o gesto exprimisse o sentimento consciente, mas certas tensões tônicas “traem” o sentimento inconsciente.

Quando criança entra em um diálogo tônico com o outro, estabelecem entre os dois corpos uma situação de fusionalidadeprazerosa. As crianças vivem esses tipos de situações de forma muito natural. Essa comunicação, como afirma Lapierre (1987, p. 50) “é a base inicial de todo acordo autêntico, que é respeito recíproco do movimento do outro, da ação do outro. e mais tarde, do pensamento do outro”.

É essencial, pois para os psicomotricistas relacionais favorecer a regressão simbólica encontrando acordos tônicos, de modo a reviver, em nível do corpo, as etapas importantes que condicionam a formação do ser.

**3.3.4 O contato corporal**

Quando se penetra voluntariamente no espaço do outro, produz-se alguma coisa, estabelecendo uma relação. Essa relação pode desencadear uma reação de aceitação (dominação, submissão ou acordo), de rejeição (afastamento, fuga ou agressão) ou uma reação ambivalente de fuga e aproximação.

Há diferentes zonas de contato no corpo humano que tomam significações, socioculturais, erógenas e sensitivas diferentes. Por exemplo, o contato com as mãos (culturalmente o menos proibido): o contato mão e corpo; o contato corpo e corpo (que já é mais carregado de tabus). Há ainda a posição dos corpos no contato: de pé – ligado a um acordo do tônus das posturas; deitado – derivam para a sexualização ou regressão profunda.

Outras sensações que se somam a esses contatos corporais são a respiração, batimentos, tonicidade muscular, etc.

**3.3.5 As posturas do corpo do psicomotricista relacional**

As diferentes posturas do corpo do adulto em relação com a criança têm um valor muito relativo. Cada criança as vive de acordo com seus fantasmas, que podem ser bastante diferentes. O principal é que a postura utilizada pelo terapeuta se torne consciente e ele observe, de imediato, o que esta vai introduzir na criança. Nesse sentido, as variadas posições do corpo podem ser: sentada no chão com as pernas esticadas – local de segurança; de joelhos sentada sobre os calcanhares – favorece o encontro, mais provocadora; posição de quatro – é regressiva e com muitas nuanças que dependem da postura tônica do terapeuta de costas – bastante ambivalente, podendo simbolizar a morte ou um corpo sem defesa, à disposição da criança; posição de bruços – a mais neutra, evocando menos morte e mais abandono; corpo retorcido no chão – essa posição do tipo fetal, às vezes, induz à regressão e mais frequentemente reações do tipo protetor; corpo de pé ereto – marca sua distância social. É percebido como indiferente dominador ou protetor; corpo de pé semiflexionado com braços e pernas abertos – local de agressão ou local de segurança.

**3.3.6 O *setting*, os objetos**

É a organização da estrutura espaço temporal que possibilita à criança a realização da atividade proposta, considerando os procedimentos e algumas orientações. O espaço deve ser fechado, seguro, que transmita confiança à criança elaborar uma situação problemática.

Há uma infinita possibilidade de leitura simbólica, assim como uma leitura negocial a partir dos diferentes objetos: como mediadores da relação, como objeto substituto e como objeto relacional. Os materiais mais utilizados na Psicomotricidade Relacional na teoria de Lapierre são o arco, a bola, a corda, o tecido, a caixa de papelão, o bastão, o jornal.

O arco é percebido, frequentemente, consciente ou inconscientemente, como um espaço fechado, no qual é impossível introduzir seu corpo. Essa noção de espaço fechado serve de base para toda a analogia e sobre essa base constitui-se toda uma cadeia de significantes materiais simbólicos. O que se entende de significantes materiais: embalagem de papelão, caixas, cofres, armários, enfim, construções fechadas; significantes simbólicos: a casa, como o ventre, o útero, a mãe; a prisão, que fecha, que limita; eu mesmo, fechado nos meus desejos e limites.

As bolas são muitas vezes identificadas, por analogia de forma e de contato, como seio materno. Quase sempre essa mãe é pré-edípica, aquela que nutre e protege. As bolas grandes podem ser também “boas mães”, a quem podemos abandonar-nos com confiança. A bola é um objeto que se pode pegar, possuir e defender. Se estivermos por cima, ela nos suporta, se estamos por baixo, ela nos esmaga. Não podemos entrar na bola. Pode-se colocar a bola por dentro da blusa, simbolizando um bebê, ou por dentro da calça, como prova de virilidade.

As cordas despertam muitas vezes uma agressividade, dominação sobre o adulto ou sobre as outras crianças. Utiliza-se para amarrar, enrolar, imobilizar o outro, principalmente o adulto, mas também servem de união, quase como um cordão umbilical como mediador do contato da criança e o adulto. Às vezes, as crianças colocam a corda na boca como uma representação oral, mordem e sugam, podendo simbolizar, nesses casos, o simbolismo da devoração e da introjeção.

Os bastões suscitam logo de imediato, na maioria das crianças, atividades agressivas, pela sua estrutura fálica, mas também objetos de comunicação com o outro por meio de barulhos, sons, etc. As caixas de papelão demandam um grande interesse para entrar e sair dos buracos, cavidades como se representasse um espaço de contenção afetiva – uma casa, um berço, aconchego, um lugar quente. Ao serem emborcadas, as caixas podem representar uma espécie de carapaça sob a qual se pode locomover protegido, escondido, o que pode simbolizar uma desculpabilização do olhar do outro e liberação de pulsões agressivas.

Os tecidos são objetos extremamente suaves e trazem uma sensação afetiva. Propiciam muitos jogos de aparecer e desaparecer, o que permite à criança superar a angústia de ausência e traz maior possibilidade de permanência, de confiança. Os tecidos favorecem maior possibilidade de contato corporal, pois o corpo do psicomotricista atua muito próximo da criança, o que desmistifica esse contato corporal tão importante e oferece intervenções psicológicas intensas.

Os jornais permitem vivências muito regressivas e também agressivas. Além disso, as crianças muito pequenas levam frequentemente à sua boca ou à boca do psicomotricista, o que pode simbolizar as fases orais. As pulsões agressivas aparecem por meio desse objeto no ato de amassar, rasgar, partir, jogar, bater no outro, desencadeando uma dinâmica muito prazerosa.

**3.3.7 O diálogo corporal do adulto com a criança**

O adulto possui uma cultura racional diante das situações da vida, e a cultura da criança é analógica, ou seja, desprovida de conceitos predeterminados.

Segundo Danyalgil (1996, p. 148): “Ambos possuem potencialidade para entender e enfrentar alguns aspectos do mundo circulante. A união destas duas culturas amplia a capacidade comunicativa do adulto versus a criança, tornando fluído o modo de interação e inter-relação de ambas as partes.”

No diálogo corporal do adulto com a criança deve existir por parte do adulto disponibilidade, flexibilidade, escuta controle das projeções, código comunicativo comum.

As condições para que um diálogo autêntico entre o adulto e a criança possa estabelecer-se tem de ser um diálogo com pessoas, e não personagens. Para tanto, certas condições mostram-se necessárias: a iniciativa deixada à criança, a não elaboração de nossa linguagem, a pertinência da pessoa sobre o grupo e a aceitação da criança como ela é (Krech & Eutchfield, 1971).

**3.3.8 A formação acadêmica do psicomotricista relacional**

A Psicomotricidade Relacional tomou força na Itália com a abertura da primeira Escola Trienal de Especialização em Psicomotricidade Relacional, sob a direção científica do professor André Lapierre, seu criador, que possibilitou sua integração à Associação Nacional Unificada de Psicomotricidade da Itália (Anupi), que mantém diversas escolas de especialização sob a autorização e supervisão dos órgãos governamentais.

Para atuar como psicomotricista relacional na área da Educação e da Saúde, é condição indispensável que esse profissional esteja devidamente habilitado. No Brasil, há vários cursos de formação em Psicomotricidade Relacional coordenados pelos respectivos formadores. Os cursos se organizam em função de três áreas interatuantes e interdependentes, a formação pessoal, a teórica e a profissional. A formação pessoal tem por objeto o desenvolvimento da pessoa humana e suas relações com o corpo, sejam elas integrativas, emocionais, simbólicas, sejam cognitivas, despertando-a para a autonomia e consciência das suas reais capacidades e limitações. A formação teórica oferece conteúdos disciplinares com fundamentos psicoafetivos, bioantropológicos, psiconeurológicos e biopsicossociais em conjunto transdisciplinar. A formação profissional compreende a aplicabilidade desse método de mediação corporal e busca integrar os conhecimentos teóricos e práticos vivenciados e adquiridos ao longo do curso por meio da atuação supervisionada.

A formação acadêmica na cidade do Recife tem duração de dois anos e oito meses, e o aluno, desde o início do curso, inicia sua formação pessoal e a formação teórica. Após o primeiro ano de curso, o aluno inicia sua atuação prática, composta por dois estágios, denominados estágio I e estágio II, com crianças e adolescentes respectivamente.

As aulas se realizam todo mês, no último fim de semana, no centro de formação, conhecido como Icone/Facho, onde os alunos assistem às aulas teóricas e de formação pessoal.

Os estágios são fora do centro, em escolas particulares, públicas, creches ou outras instituições educacionais, as quais concedem a autorização para as estagiárias do curso iniciar seu trabalho. Cada estagiário é acompanhado diretamente por uma supervisora de estágio, a qual assiste no local e por vídeo as sessões das crianças.

Após a conclusão das disciplinas, os alunos elaboram um artigo final, e a partir daí, estará reconhecido como psicomotricista relacional.

**CAPÍTULO IV**

**DIÁLOGO ENTRE PROFISSIONAIS: O PSICOMOTRICISTA RELACIONAL E OS DIVERSOS ATORES PROFISSIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Como posso saber o que eu penso, até um escutar o que digo?

(E. M. Forster)

Uma das mudanças mais importantes na educação fomentada por novas demandas sociais é que a escola deve hoje incorporar, de forma sistemática, a tarefa de formação do sujeito, não apenas ao núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas, sobretudo, o da personalidade, o da afetividade, o da sociabilidade, ou seja, tende a assumir características de uma instituição que se poderia até chamar de escola familiar.

Para corresponder a essas novas expectativas, é preciso que se adote outro paradigma educacional; que tenha uma visão ampla o suficiente para comportar o sujeito da aprendizagem, sua família e seus sistemas significativos, funcionando muitas vezes, como mediadora do processo inter-relacional.

Portanto, é preciso que se considere a escola como um sistema que disponibiliza e busca a aprendizagem, com outros sistemas significativos do sujeito, entre eles a família e suas representações sociais; e, principalmente, no ambiente escolar, é preciso manter um diálogo entre profissionais constituído pelas mesmas ideias e paradigmas.

Com a expressividade do pensamento pós-moderno, passam a ser questionadas as verdades universais, abandonando-se o pensamento moderno. Isso significa deixar de lado a segurança de uma interpretação precisa da realidade no que se refere aos critérios de produção de conhecimento que ajudam a corrigir os deslizes pessoais, culturais e os erros de julgamento.

Nessa concepção, já não faz sentido agarrar-se às certezas, mas sim conviver com a incerteza, com a imprevisibilidade e com o desconhecido. O pensamento pós-moderno não se apoia num método que garanta a verdade, mas propõe que se desenvolvam meios de conhecimento que exponham a experiência tal como ela é vivida. Um educador que pode colocar-se aberto às diferenças, dando importância aos contextos de tempo e espaço, e valorizando, ao mesmo tempo, a unicidade e a complexidade do cotidiano.

Esse paradigma põe o observador – o psicomotricista relacional, o professor, o psicólogo escolar – como parte integrante da realidade observada e demanda uma nova abordagem metodológica que faz repensar sua prática pedagógica a partir de múltiplos vértices.

Tal postura permite, ainda, a inclusão de outros profissionais de áreas afins que, ao formar uma rede de atendimento multidisciplinar, criam oportunidade de reflexões e pensamentos, em que há espaço para diferentes "lugares do saber" e se favorece a constituição de um grupo vivo, ativo e criativo na busca de soluções.

Na concepção antiga, considerava-se o aluno um ser receptivo das informações que recebia do mundo exterior, e o enfoque consistia em uma metodologia indutiva. No paradigma do socioconstrutivista, que permeia as propostas contemporâneas de educação, admite-se a existência de um contexto criado pelo e no encontro das relações, evidenciando, portanto, um caráter interacionistada aprendizagem.

Essa nova postura educacional dimensiona o fazer dos diversos profissionais atuantes na escola, colocando-os como coconstrutor das histórias de que participa. Portanto, seus pressupostos teóricos comportam tanto a sua subjetividade quanto a do seu aluno. Comportam a dinâmica intrapsíquica de cada um, presente no processo de aprender/ensinar, que se manifesta por meio de seu comportamento, postura e linguagem, bem como a dinâmica inter-relacional, que ocorre entre os envolvidos, para que o conhecimento possa ser construído.

Considera-se, hoje, que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em estruturações conjuntas, que envolvem aluno e professor, num movimento em que as reflexões pessoais e interpessoais são primordiais, porque o sujeito, para aprender, precisa estar em interação com o outro, construindo seu conhecimento com base em um conhecimento anterior, compartilhado com o outro.

Desse modo, o sujeito não realiza uma autoaprendizagem; existe um caráter pluralístico que é originalmente relacional. Existe uma complexidade muito grande, porque nele a comunicação toma forma dinâmica e dialética, envolvendo a possibilidade de uma predominância na articulação das interações, que vão sustentar as transformações das ações no nível intrapsicológico, com a finalidade de internalização.

Nesse novo paradigma educacional fica enfatizado um movimento integrador entre o domínio das disciplinas, da dimensão relacional e da dimensão individual, tendo como meta aprender a aprender; remete-se à integração entre objetividade e subjetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem em uma abordagem socioconstrutivista é sustentado por, pelo menos, cinco eixos distintos: o cognitivo, o afetivo, o relacional, o técnico e o político, que são indissociáveis e sobrepostos, fazendo com que essa ação humana tenha de articular diferentes fatores.

Ainda em um cenário educacional, caberia ressaltar que a aprendizagem pode dar-se em pelo menos dois níveis. Uma mais pessoal, envolvendo o conhecimento sobre si mesmo, sobre seus sentimentos e emoções, sobre as pessoas e as relações, tendo uma estreita ligação com as experiências vividas. Em outro nível, um conhecimento, que poderia ser aqui colocado como mais objetivo.

O psicomotricista relacional na escola, inserido nesses paradigmas, toma conta dos aspectos psicoafetivos responsáveis pelo desejo de ser e, a partir daí, pelo desejo de ter – o conhecimento. Seu lugar é o de oferecer a essa pessoa um espaço de expressão da sua subjetividade, em que cada um é cada um.

Na sua posição, o psicomotricista relacional terá a oportunidade de compartilhar com os outros atores que formam a equipe escolar um olhar mais real da criança com suas dificuldades e possibilidades, desvencilhando-a de seus fantasmas e oferecendo um ambiente escolar mais prazeroso para o ensino-aprendizagem.

Percebe-se que o profissional, tanto o psicomotricista relacional como o professor, como o psicólogo, estão insertos na história familiar pessoal de cada um, que lhe transmite valores, mandatos e crenças, e vão orientar sua escolha e seu fazer profissional.

É fundamental entender, também, que essa dinâmica está também permeada por uma dimensão intrapsíquica. Daí não se pode entender uma prática pedagógica abolindo um desses aspectos. Segundo Polity (2003, p. 16):

eles são orientadores da vida cotidiana e guiam os contatos humanos. Ao conhecer, o homem modela e remodela o objeto a ser conhecido nas relações interpessoais, e este processo ocorre dentro de uma sociedade e de uma rede de relações sociais que oferecem modelos conceituais e sistemas ideológicos de pensamento.

Quando novas ideias ou construções surgem nesse espaço comum, elas parecem decorrer de um encontro entre os sujeitos envolvidos, não tendo, portanto, uma única autoria, mas configurando-se pelo entrecruzamento de muitas reflexões e contribuições.

Os profissionais das escolas pertencem, cada um, a múltiplos contextos e trazem para sua prática profissional muitas referências pessoais e familiares. Suas experiências os transformam como sujeitos, da mesma forma que eles transformam os que os cercam, tratando-se de uma via de mão dupla.

Muitas vezes, paralisam-se diante das dificuldades, por não conseguirem dar conta das emoções ali suscitadas. Sendo, portanto, de fundamental importância um trabalho pessoal dentro da escola para os profissionais, pois, muitas vezes, suas dificuldades emocionais desconhecidas ou mal resolvidas projetam nas crianças ou nos outros profissionais, resultando em conflitos interpessoais.

Os sentimentos dos diversos atores profissionais dentro da escola merecem ser escutados e considerados. Dessa forma, o diálogo pode acontecer por meio de situações, como a redistribuição do tema (demanda, queixa), da corresponsabilidade entre as pessoas ao mesmo tempo em que faz emergir a construção de diversos pontos de vista; o exercício da escuta do outro, bem como o da fala, evitando o acúmulo de tensões, a liberação da afetividade e maior possibilidade de aceitação das figuras de poder.

**CAPÍTULO V**

 **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

5.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa três profissionais da Psicomotricidade Relacional (PR) e três diretores. Todos lotados nas escolas privadas pesquisadas. Também fez parte deste universo, um psicomotricista relacional responsável pelo Centro de Formação Profissional dos Especialistas na cidade do Recife.

5.2 CRITÉRIO DE SELEÇÃO DA AMOSTRA

Como critério de seleção, foram tomados como referência, os seguintes aspectos: (i) cada escola selecionada ter exercido três anos ininterruptos de PR; (ii) os profissionais serem reconhecidos pelo Ícone Desenvolvimento Psicomotor; (iii) profissionais com mais de um ano no exercício profissional; (iv) o psicomotricista responsável pelo Centro de Formação Profissional dos Especialistas na cidade do Recife com maior tempo de supervisão na área.

5.3 DESCRIÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A cidade do Recife tem em torno de 2.500 estabelecimentos da rede particular e privada de ensino. Elas podem optar por uma representação sindical no Poder Público como órgão técnico e consultivo, no estudo e solução dos problemas que se relacionam com os estabelecimentos particulares de ensino da Educação Básica e Cursos Livres Preparatórios. De acordo com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Pernambuco (Sinepe-PE), há cerca de 200 escolas conveniadas, e a cidade do Recife só contabiliza 50 escolas sindicalizadas. Dentre essas, apenas seis escolas particulares são reconhecidas pelo Ícone Desenvolvimento Psicomotor, centro de formação de especialistas na área da PR na cidade do Recife. Faz-se necessário informar que esse centro de formação é conveniado com uma Instituição de Ensino Superior (IES) denominada Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (Facho), que outorga o reconhecimento do título de pós-graduação *Latu Sensu* perante o Ministério da Educação (MEC). Desse microuniverso, só três escolas incluíram há mais de três anos a PR no currículo escolar e também são reconhecidas pelo centro de formação profissional apontado acima e pela Associação Brasileira de Psicomotricidade Relacional (ABPR).

As três escolas abaixo descritas atendem uma clientela socioeconômica média alta, em áreas distintas da cidade do Recife. Para resguardar a integridade dos ambientes escolares, elas se denominam escola “A”, “B” e “C”.

A escola “A” localiza-se na região norte da cidade do Recife. É um dos bairros mais populosos desse município. Embora a camada social seja representada pelo baixo nível econômico, a clientela que adentra o espaço escolar condiz com outra realidade da camada social. Na história da construção dessa escola, identificou-se que foi inaugurada em 1982, e quatro educadoras realizaram um objetivo comum: criar um grupo de assessoria educacional e pedagógica para apoiar crianças e adolescentes, orientando-os nas suas dificuldades de aprendizagem. Nessa assessoria, os educadores recebiam capacitação para estarem cada vez mais afinados com a filosofia do projeto pedagógico das fundadoras, qualificando a melhoria de seus professores.

A proposta pedagógica adotada por essa escola tem como referencial teórico o socioconstrutivismo, cujo pressuposto básico é que o processo de ensino-aprendizagem concretiza-se em situações de interação do aluno, dos educadores e colegas, e os diversos objetos de conhecimento, assegurando-se, assim, a construção de significados por meio do estabelecimento de relações entre o que eles estão aprendendo de novo e o que já conhecem (conhecimentos prévios).

Em 1989, essa escola iniciou de maneira esporádica a sensibilização numa abordagem pela via corporal, tanto com seus professores quanto com algumas salas da série infantil. Identificou-se também que ela implementou a PR em 1997, sendo, portanto a pioneira na cidade do Recife a ofertar uma modalidade inovadora, por entender que o dualismo cartesiano corpo-mente deve ser superado, além de também compreender sobre a importância da comunicação corporal, não apenas pela compreensão da organicidade de suas manifestações, mas, essencialmente, pelas relações psicofísicas e socioemocionais. A escola entende que, com essa globalidade humana, seus pressupostos educacionais darão saltos significativos enquanto aspectos afetivo e emocional como uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

Como estratégia para desenvolver a PR nessa escola, as dirigentes elegeram inicialmente as salas de educação infantil, o que se iniciou em 1997. Em 2000, estendeu para as salas do Fundamental I (do 2.º ao 5.º ano), e em 2002 introduziu nas salas do Fundamental II (do 6.º ao 9.º ano). Nos dias atuais, a escola “A” contempla a Psicomotricidade Relacional no currículo pedagógico em toda a escola.

Essa escola também assume uma identidade inclusiva e traz como concepção a questão da justiça social, não havendo diferença de proposta educacional para os discentes com ou sem necessidades educacionais especiais. A escola tem por imperativo assegurar as melhores condições de interação e desenvolvimento global nas salas regulares inclusivas. Para os que demandam necessidades especiais, os alunos também fazem parte das Classes Integradas, vivenciando práticas pedagógicas de acordo com suas possibilidades e limitações para a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Se necessário for, esse currículo é geralmente adaptado após o estudo das necessidades e reais condições de cada aluno. Ao longo de quinze anos atuando com a PR, a escola percebeu que a implementação de maneira gradual possibilitou um impacto menor nas famílias, uma vez que as crianças são mais trabalhadas na sua globalidade humana, envolvendo os aspectos cognitivo, social, psicoafetivo e psicomotor de maneira mais integrada, passando a ter uma visão mais crítica do mundo e de si própria.

A escola “B” localiza-se na zona sul da cidade do Recife, região que se caracteriza por ser um local de classe socioeconômica alta, onde residem as famílias de maior poder aquisitivo. Nessa área estão localizadas algumas praias do litoral pernambucano, o que faz deste local um espaço de turismo e atratividade.

Nos vinte anos de história da escola, as fundadoras, em 1992, buscaram implantar uma proposta diferenciada e lúdica, que despertasse na criança o prazer pela descoberta e estimulasse a curiosidade; foi a questão que deu início ao projeto de inovação. O conhecimento prévio do aluno e a valorização de suas experiências comparadas com fatos que ocorrem no dia a dia incentivam desde muito cedo a formação de uma consciência crítica. Adequar a grade curricular à contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos visa estimular e desenvolver habilidades e competências do aluno com um planejamento dinâmico que atenda aos interesses apresentados nas diversas faixas etárias. Assim sendo, foi prioridade estabelecer uma parceria permanente com a família, em que não houvesse a sobreposição de papéis, e que as responsabilidades cabíveis a cada uma das partes fossem assumidas. Assim o aluno pode desenvolver-se de forma integral em um contexto afetivo social saudável.

A proposta pedagógica dessa escola se baseia na concepção de educar para a formação de cidadãos capazes de intervir positivamente na realidade social. Para tanto, há quatro grandes pilares: aprender a ser, a conhecer, a conviver e a fazer. Todos alicerçam um objetivo maior, que é formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel de agente multiplicador, de valores imprescindíveis para a vida em sociedade.

Para essa escola, há a valorização da aquisição do conhecimento, da pesquisa, da criatividade e da transformação do saber em atitudes que contribuam para a sustentabilidade do Planeta. Assim, o trabalho educacional desenvolvido no interior da escola garante um trilhar mais sintonizado com a formação da cidadania.

A Proposta Pedagógica baseia-se também no favorecimento das crianças por meio das diferenças. Daí a importância da inclusão social promovida pela escola, porque é desse entendimento que se constrói uma sociedade mais justa e organizada para todos.

A escola também analisa a prática, de forma que leva o aluno a pensar e interferir na realidade social, vivenciando na escolarização fatores como o conhecimento cientificamente elaborado, a crítica, a consciência e a atividade criadora.

A escola visa oferecer um ensino de qualidade por meio de (1) dinâmica de sala de aula; (2) integração professor-aluno e (3) tempo pedagógico para melhor aprendizagem.

O aval da família dos alunos, que reflete diretamente nas ações proativas que, ao longo dos anos, vem sendo consolidadas, deu a certeza de que os acertos se fizeram necessários para consolidar uma ampliação de continuidade. Desse modo a escola ampliou seus serviços ofertando, além da educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

A Psicomotricidade Relacional ocorre durante todas as fases da Educação Infantil, e há dez anos, encontra-se incorporado no currículo da escola de maneira sistemática, ou seja, desde 2002. O trabalho de Psicomotricidade – o ato de se relacionar mediante a ação – tem papel de destaque. Por intermédio da união do ser corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza e o ser sociedade, o indivíduo demonstra o que sente. Com brincadeiras, a escola trabalha o lado emocional, ficando mais fácil administrar questões como agressividade, passividade e inibição.

A Escola “C” surgiu em julho de 2005 por meio de uma “Colônia de Férias”. Em agosto, iniciou o primeiro semestre pedagógico letivo com as turmas do Maternalzinho e Maternal I, ministradas pela professora Isolda Lessa (atualmente coordenadora do Berçário), Adriana Lira Pimentel (2005-2011) e a coordenadora pedagógica Maria Tereza A. Friedheim (2005-2010).

A confiança depositada pelos pais na proposta pedagógica dessa escola foi crescente e, com a satisfação dessas primeiras famílias e do desenvolvimento dos filhos, nossos “alunos fundadores”, outras salas e turmas foram surgindo.

Em 2007, realizou-se a conclusão do I Ciclo da Educação Infantil dos alunos da primeira turma de alfabetização da escola. Com um momento festivo, realizou-se uma noite de autógrafos, na qual os escritores-mirins lançavam aos familiares e ao público presente sua construção literária fundamentada com o tema III Projeto Pedagógico Cultural da escola denominado “Pernambuco de todos os ritmos”.

Dando continuidade aos trabalhos educacionais da escola, novos alunos surgiam e com eles outras salas foram abertas, aumentando assim o *layout* que se expandia em sua estrutura física.

Com novos temas e projetos culturais, os ciclos fecharam-se. Em 2008, com os temas “Pernambuco, um toque de mestre” e “Planeta Terra. Cuidar para preservar” em 2009. Esse último culminou com o término da sala da alfabetização, agora extinta, não simbolizando mais o encerramento da Educação Infantil, e sim o início do Ensino Fundamental I.

A escola, com suas turmas do Maternalzinho ao Jardim II, começou o ano letivo de 2010 funcionando também no horário da tarde. Uma realidade que a cada dia faz dessa escola ações educativas que objetivam desenvolver no cidadão o senso crítico, contribuindo na transformação de uma sociedade justa, solidária e fraterna, que valorize e respeite o próximo.

A fundamentação teórica e a prática pedagógica da escola encontram-se espelhadas numa pedagogia socioconstrutivista, trazendo uma convergência das ideias piagetianas e vigotskyanas. Enfatize-se a construção do conhecimento numa visão social, histórica e cultural, ou seja, os trabalhos apoiam-se nos níveis maturacionais de Piaget, fazendo uma ponte com a relação aprendizagem-desenvolvimento de Vygotsky.

Pensando no enriquecimento de todo o processo evolutivo da criança, a escola defende ainda algumas posturas tradicionais com recursos e objetivos que proporcionam ao aluno o desenvolvimento socioemocional, psicomotor e cognitivo.

Nesse sentido, a proposta pedagógica baseia-se também na convicção de que o professor, ao lado da criança, é o elemento mediador e estimulador do processo de ensino-aprendizagem que ocorre na Educação Infantil. Ele exerce um papel fundamental nesse processo, pois cabe ao profissional criar um ambiente educativo, saudável e alegre, orientando constantemente o aluno para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Considerar a criança como um sujeito atuante, que age sobre sua realidade, e lhe proporcionar condições e oportunidades para manifestar livremente seus sentimentos e emoções ao falar, dar opiniões, cooperar, participar de decisões coletivas, é o primeiro passo para despertar novos seres pensantes.

A Psicomotricidade Relacional, implantada em 2005, traz em sua proposta o oferecimento de um espaço livre para a expressão da espontaneidade, criatividade, agressividade e afetividade. Sua finalidade na escola é especialmente preventiva, atendendo a uma perspectiva pedagógica que visa potencializar o desenvolvimento emocional, a socialização e o desenvolvimento cognitivo global, com o objetivo final de auxiliar o indivíduo a viver com o outro e se realizar pessoal e emocionalmente. É ainda um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, de estruturação da criança como ser, de investimento não em dificuldades e sintomas, mas nas suas possibilidades de crescimento.

É importante aproveitar a prática psicomotora na escola como uma metodologia que impulsiona e amplia a atividade do aluno na realidade que constrói consolidando o conhecimento com suas experiências, pois ela proporciona um cenário extremamente rico para o desenvolvimento dos diferentes blocos de conteúdo presentes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

5.4 MATERIAIS

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, contemplando a caracterização profissional (sexo, faixa etária, categoria profissional e experiência profissional na área de saúde mental) e o roteiro de entrevista propriamente dito. As questões norteadoras foram: Há quanto tempo tem PR na escola? Atua na PR há quanto tempo? Como é implementar a PR numa escola? Quais as dificuldades na implementação da PR no currículo? Você acha que a PR nas escolas particulares tem seu reconhecimento? Por quê? Qual (quais) a(s) mudança(s) observada(s) em relação ao(s) aluno(s) na sua experiência com PR na escola? Como é feio o diálogo da PR com os demais profissionais da escola? Qual o perfil do profissional em PR numa escola? Qual o perfil da escola que implementa a PR no seu currículo escolar? O profissional atuante na escola tem orientação e supervisão sistematicamente? Houve alguma situação em que você precisou comunicar-se com o Centro de Formação da PR? Por quê? Todas as perguntas foram gravadas em um sistema mp4 da marca Sony. Outro instrumento utilizado foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme exigência procedimental no Brasil, quando envolve pesquisa com seres humanos.

5.5 PROCEDIMENTO

**5.5.1 Seleção das escolas com a execução da psicomotricidade relacional no currículo escolar com três anos ininterruptos**

Antes de apresentar os motivos para selecionar as escolas, um ponto necessário a ser ressaltado é que, no Brasil, com exceção da cidade do Rio de Janeiro, que oferta o curso de graduação em Psicomotricidade, nas demais localidades dos estados brasileiros, a formação em Psicomotricidade é advinda de curso de pós-graduação *Latu Sensu*, que foi estruturado segundo as disposições da Lei n.º 9.131/95 e Resolução n.º 01/01 - CNES/CES, de 3 de abril de 2001, com vista à qualificação e melhoria do exercício profissional daqueles que buscam aprimorar sua atuação, e chancelado pelo MEC.

Uma vez esclarecida a formação do psicomotricista no Brasil, é possível admitir que no país a formação, na maioria, é uma especialidade, portanto existe uma singularidade para essa habilitação profissional no contexto brasileiro.

Diante do exposto, para selecionar as escolas da cidade do Recife, primeiramente realizou-se um levantamento dos estabelecimentos educacionais particulares/privados da cidade do Recife por intermédio do Sinepe-PE, os quais foram cruzados com a documentação das escolas cadastradas no Ícone Desenvolvimento Psicomotor, que é o Centro de Formação Profissional em Psicomotricidade Relacional na cidade do Recife, que chancela as escolas que desenvolvem a PR no campo educacional. Em outras palavras, é o local que confere na modalidade de pós-graduação, *Latu Sensu,* outorgando a titulação de especialista em Psicomotricidade Relacional, reconhecido pelo MEC.

Uma vez identificados os estabelecimentos escolares, que totalizaram seis, visitaram-se todas elas para saber o tempo da implantação da PR como proposta curricular e solicitar a autorização da direção escolar para coletar os dados deste estudo.

Nessa visita constatou-se que só três escolas utilizam a Psicomotricidade Relacional na sua matriz curricular como proposta pedagógica. A outra metade utiliza de maneira extracurricular, fugindo do critério de seleção estabelecido neste estudo.

Das escolas identificadas, contataram-se todas para a entrevista, tanto os diretores quanto os profissionais da PR.

Para preservar a identidade das escolas pesquisadas, foram denominadas como “A”, “B” e “C”, as quais foram visitadas para verificação do espaço físico ofertado pelos respectivos estabelecimentos escolares (Apêndice A). Nesse dia entregou-se um documento (Apêndice B) aos diretores formalizando o estudo pretendido, momento em que foi agendada a aplicação de uma entrevista semiestruturada para coleta das informações necessárias para o estudo com os profissionais em PR e diretores. Todos receberam também o termo de Livre Consentimento e Esclarecido, conforme preconiza a legislação brasileira quando envolve seres humanos (Apêndice C).

As entrevistas realizaram-se em momentos diferentes, mantendo-se o sigilo e privacidade de cada um dos profissionais envolvidos na pesquisa. Para a aplicação da entrevista, os diretores, os profissionais em PR e o supervisor, após a assinatura do livre consentimento e esclarecido, afirmaram sua disponibilidade para responder às perguntas (Apêndice D).

**5.5.2 Seleção dos profissionais**

Profissionais reconhecidos pelo Centro de Formação Profissional

Após a identificação das escolas, passou-se a visitar os profissionais da Psicomotricidade Relacional para identificar o tempo de atuação e se eram cadastrados no centro de formação, que foram devidamente reconhecidos pelo Ícone Desenvolvimento Psicomotor.

Profissionais com mais de ano no exercício profissional

 A importância em colocar como critério a prática profissional por mais de um ano de maneira ininterrupta deve-se ao fato de assegurar sua formação profissional, na qual perpassa com uma matriz curricular arrojada, contendo as seguintes disciplinas:

(i) História da Psicomotricidade e Tendências Atuais;

(ii) Teoria da Psicomotricidade Relacional I - Epistemologia do método Lapierriano;

(iii) Teoria da Psicomotricidade Relacional II - Fundamentos para uma Prática Educativa;

(iv) Teoria da Psicomotricidade Relacional III - Fundamentos para uma prática Saúde Preventiva;

(v) História da Psicomotricidade e Tendências Atuais;

(vi) Teoria da Psicomotricidade Relacional I - Epistemologia do método Lapierriano;

(vii) Teoria da Psicomotricidade Relacional II - Fundamentos para uma Prática Educativa;

(viii) Teoria da Psicomotricidade Relacional III - Fundamentos para uma prática Saúde Preventiva;

(ix) Formação Pessoal em Psicomotricidade Relacional - Vivência individual/ Grupal;

(x) Formação Profissional em Psicomotricidade Relacional - Teoria da Prática;

(xi) Desenvolvimento Neuropsicomotor;

(xii) Técnicas de Relaxamento e consciência Corporal;

(xiii) Psicologia do Desenvolvimento aplicada a Psicomotricidade;

(xiv) Psicomotricidade e Aprendizagem;

(xv) Estágio em Psicomotricidade Relacional I /Supervisão;

(xvi) Estágio em Psicomotricidade Relacional II /Supervisão;

(xvii) Psicanálise e Psicomotricidade;

(xvii) Metodologia de Pesquisa I;

(xviii) Metodologia de Pesquisa II - Orientação de Artigo; e finalmente Seminários.

Além dessas disciplinas há dois módulos intercalados para eventuais atividades complementares. Nesse sentido, garante-se excelência na formação profissional, desenvolvendo o senso crítico ante as tarefas que exigem análise sobre as experiências em que a posição do psicomotricista relacional comporta no âmbito da Educação, reeducação, saúde preventiva e atuação ética.

Diante do exposto, só com uma formação de qualidade, é que se torna possível consentir a criança expressar suas dificuldades relacionais e ajudá-la a superá-las nos seguintes indicadores: (i) na aprendizagem: queda de rendimento, dificuldade de expressão verbal ou gráfica, déficit de atenção, etc.; (ii) no comportamento: agressividade, falta de limites, medos, TDA/H (hiperatividade), hipercinesia, depressão, TOC, etc.; (iii) na socialização: dificuldade de integração e participação em atividades grupais, inibição, isolamento, falta de iniciativa, passividade, etc.

Para completar informes adicionais, nada melhor do que recordar a concepção de Lapierre (1987) ao afirmar que a psicomotricidade é uma reação contra vinte séculos de cultura dualista, contra uma mística teológica que culpabilizou o corpo separando-o da alma, contra a fria lógica cartesiana que pensou poder fazer do homem um puro espírito racionalista.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP) dá sua definição de Psicomotricidade:

a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (SBP, 1999, p. 1).

É ainda uma práxis que procura dar um espaço de liberdade onde a criança aparece inteira, com seu corpo, suas emoções, sua fantasia, sua inteligência em formação. Esse espaço é onde podem ser expressos seus conflitos, seus medos, sua ambivalência, seus sentimentos, tudo dentro de uma estrutura narrativa do jogo e nas relações que estabelecem com seus coetâneos e com o adulto. Espaço esse de legitimação dos seus pedidos, de suas necessidades, dos limites e do conhecimento e reconhecimento de si e dos outros. Espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, de estruturação da criança como Ser, de investimento não em dificuldades e sintomas, mas nas suas possibilidades de crescimento.

**5.5.3 Seleção do supervisor**

Antes da seleção dos supervisores, obteve-se a seguinte informação do centro de formação: O Ícone Desenvolvimento Psicomotor atua no Recife há quatorze anos e desenvolve sua proposta de abordagem terapêutica por meio da Psicomotricidade Relacional. Firmou-se como escola e forma anualmente profissionais psicomotricistas. Dispõe de quatro supervisores; dentre os quais, um homem com vinte anos de supervisão, que obteve sua formação na cidade de Curitiba, onde morou. No fim dos anos 1990, ele fundou o Ícone Desenvolvimento Psicomotor no Recife. Os outros supervisores são do gênero feminino: uma com oito anos de supervisão e duas com quatro anos.

Diante da informação obtida, marcou-se a hora da entrevista do supervisor com maior tempo de supervisão.

5.6 SISTEMA DE ANÁLISE ADOTADO

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela, busca-se obter informações. Segundo Haguette (1997, p. 86), esse tipo de técnica é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

A metodologia de pesquisa qualitativa é aquela na qual o pesquisador busca obter resultados aprofundados mediante a averiguação com certo número de pessoas. Por se tratar de uma pesquisa exploratória (que busca definir como é um cenário), ela é recomendada para quem deseja fazer uma pesquisa mais geral e depois definir pontos mais específicos; ou seja, o público que vai responder à pesquisa qualitativa é que vai ajudar a definir como é o cenário para um produto ou serviço.

O outro posicionamento metodológico para se fazer pesquisa é o que defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo onde vive continuamente. Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos qualitativos, sendo chamado de “Interpretacionismo”. Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa são chamados de interpretacionistas e afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. Os procedimentos metodológicos, então, são do tipo etnográfico, por exemplo: observação, participante, entrevista, história de vida, dentre outros.

Há um conflito entre os positivistas e os interpretacionistas com relação à cientificidade ou não dos métodos de pesquisa que cada um defende. Para os primeiros, a pesquisa qualitativa é considerada subjetiva, e não científica, uma vez que não opera com dados matemáticos que permitem descobrir relações de causa e efeito no tratamento estatístico. Para os segundos, os interpretacionistas, o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos.

Os que defendem essa postura criticam o posicionamento positivista, já que, para eles, até que ponto uma abordagem que não se preocupa com a essência do seu objeto pode ser encarada como científica.

Muito provavelmente, o embate entre essas duas posições epistemológicas se estenderá por anos. A tradição quantitativa ainda permeia os estudos nas ciências humanas e sociais, considerando a pesquisa qualitativa impressionista, não objetiva, e não tendo um caráter científico. Todavia, “e com grande dificuldade, a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos” (Moreira, 2002, p. 43).

O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. De acordo com Prus (apud Moreira, 2002, p. 50-51), a tarefa de “dupla hermenêutica” justifica-se pelo fato de os investigadores lidarem com a interpretação de entidades que, por sua vez, interpretam o mundo que as rodeiam. O autor ainda esclarece que os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades, considerando-os “não apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas”.

**5.6.1 A entrevista**

Essa técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das Ciências Sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Lüdke e André (1986, p. 34) ensinam que a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Aplicam-se as entrevistas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm. O autor vai buscar as contribuições de Richardson, Dohrenwend e Klein (1965) para classificar as entrevistas em: estruturadas, não estruturadas ou completamente abertas e semiestruturadas.

Nas entrevistas semiestruturadas, há o momento das perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres. Caso haja necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes.

Todos os tipos de entrevistas aqui citados são possíveis numa pesquisa educacional. Provavelmente, a entrevista semiestruturada dê maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar melhor compreensão do objeto em questão.

Segundo Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores, os alunos, os pais, os diretores, os coordenadores, os orientadores.

Assim, a análise possibilitou dar voz aos entrevistados por meio das falas que serão assim descritas PR1, PR2 e PR3 para os profissionais da área da Psicomotricidade Relacional; D1, D2 e D3 para os dirigentes das escolas e S para designar o supervisor.

**CAPÍTULO VI**

**RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados aqui apresentados foram alocados em dois blocos: o primeiro ofertando um panorama quanto à questão da PR nas escolas e na vida profissional dos especialistas e dos dirigentes das escolas pesquisadas; posteriormente, as falas verbalizadas na entrevista desvelam os impactos da PR na grade curricular, nas mudanças inter e intrapessoais dos profissionais especialistas, nas mudanças da aprendizagem das crianças que fazem PR e finalmente quais os paradigmas que permeiam o projeto pedagógico das escolas que comportam a Psicomotricidade Relacional em seu currículo pedagógico.

6.1 A PR NAS ESCOLAS E NA VIDA PROFISSIONAL DE ESPECIALISTAS E DIRIGENTES DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Na Figura 1, apresenta-se o gráfico representativo das respostas dos entrevistados à pergunta: Há quanto tempo foi iniciada a Psicomotricidade Relacional na escola?



 *Figura 1*. Gráfico representativo das respostas das profissionais em PR quanto ao tempo

Este dado, como faz parte da história da escola, naturalmente, na entrevista com as dirigentes (D1, D2 e D3), os resultados foram os mesmos. Contudo, aventa-se aqui que a escola “A” deve ter influenciado as demais escolas, uma vez que há entre as profissionais a formação de especialistas no centro de formação Ícone.

Na pergunta seguinte, houve uma inversão do gráfico, ou seja, a escola de maior tempo tem profissional com menor tempo de atuação, e aquela que tem menos tempo tem profissional com maior experiência, tal como indica a Figura 2.



*Figura 2*. Gráfico representativo do tempo de atuação profissional como especialista

Quando a mesma pergunta foi apresentada aos dirigentes das escolas, houve o seguinte resultado:

D1 – Desde 1997, porém, em 1989, havia um trabalho de sensibilização com o corpo docente e com as crianças, valendo ressaltar que esse trabalho é com o corpo docente e funcionários, do portão à cozinha.

D2 – Nove anos*.*

D3 – Eu não atuo diretamente na PR, mas fiz Análise Corporal da Relação (ACR) durante algum tempo.

Tudo indica que pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica muita responsabilidade social e ética. Pensar o que dizer, o que fazer e por que fazer envolve uma tomada de posição pela pedagogia e, no caso em questão, a Psicomotricidade Relacional influenciou a maneira como os dirigentes lidam com o paradigma da educação numa perspectiva profilática. “O que torna o campo preventivo um campo privilegiado da Psicomotricidade Relacional é trabalhar com a profilaxia, sem ocupar-se exclusivamente do patológico ou do problema já instaurado.” (Danyalgil, 1996, p. 187).

6.2 AS FALAS DOS ENTREVISTADOS REVELAM O IMPACTO DA PR NA GRADE CURRICULAR

Desenvolver a PR no espaço escolar é proporcionar possibilidades relacionais em que a criança possa expressar suas emoções e sentimentos. Normalmente o uso de jogos tem sido a ferramenta que media a relação da criança diante de um objeto, de outra criança, do adulto, do meio ambiente e dela mesma. Vieira, Batista e Lapierre (1998, p. 35) defende a ideia que “o jogo é uma relação de confiança entre a criança e o adulto entregando-se no diálogo corporal onde buscam elementos indispensáveis a uma compreensão mútua, numa vivência mais do jogo da vida”.

Uma das barreiras ou impactos com que as escolas convivem é o preconceito dos familiares ao lidar com a questão do corpo. Crianças do mesmo sexo ou até de sexo oposto se tocam, abraçam-se, relacionam-se corporalmente. Numa educação cartesiana, os corpos encontram-se encapsulados, aprisionados. Normalmente, os educadores e familiares pouco envolvidos com a PR não sabem como lidar com esses corpos em movimento e em ação, acreditando que eles possam estar carregados de malícia ou até mesmo, por conta dos próprios fantasmas, não conseguem agir de maneira natural nessas situações.

 Quando se propõe uma Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil, entende-se que o jogo, enquanto sinônimo do brincar, é o principal elemento que propiciará às crianças momentos de prazer com espontaneidade.

 Na entrevista foi possível observar alguns posicionamentos que circunscrevem os meandros da implementação da PR. Nas perguntas P3, P4 e P5, as falas particularizadas pelas especialistas e pelos dirigentes dão conta do zelo e do cuidado e em especial da dificuldade para implementar a PR no espaço educacional. No entanto, um fato chamou a atenção: A PR3 e D3 relataram não ter tido maiores dificuldades, talvez pelo diálogo com os familiares desde o surgimento dessa escola.

Pergunta 3: Como é implementar a PR numa escola?

PR1 – É necessário fazer antes um trabalho de sensibilização com os diretores, professores, pais e funcionários para que a PR seja compreendida e assim aceita por todos. Apresentar essa maneira de atuar, deixando claro para os que fazem a escola que é uma forma de possibilitar um espaço de expressão através do corpo, do jogo, da brincadeira, onde os (as) alunos (as) poderão se relacionar com os iguais e com o adulto de uma forma não verbal e assim expressar conflitos.

PR 2 – Difícil.

PR3 – Foi fácil, pois era desejo da direção, mas requer diálogo, bom senso, respeito com o professor, tentar construir uma boa relação com toda a equipe, segurança do que se faz, enfim, fazer-se parte da escola, contribuindo no que for possível e tornar seu trabalho um meio de troca com escola e família.

D1 – Um grande desafio, visto que a sociedade tem o mau costume de isolar do corpo à emoção o corpo e o cognitivo. Diria que o primeiro grande desafio é quebrar preconceitos da Direção, da família e da sociedade. Em nossa escola, o desafio foi menor, pois nosso projeto já tinha essa sensibilidade. O segundo desafio é o adulto (pais, educadores), pois surge uma ‘desarrumação’ e transparência das emoções das crianças no lidar com esses adultos.

D2 – Muito difícil e ao mesmo tempo gratificante.

D3 – Foi bom porque já percebemos os ganhos. Minha irmã foi quem realizou a implementação da PR, pois ela é psicomotricista relacional. Na época, eu ainda era coordenadora e desde então todos nós que fazemos parte da escola passamos a acreditar e a reconhecer seu valor.

Pergunta 4: Quais as dificuldades na implementação da PR no currículo?

PR1 – A falta de conhecimento da PR na sociedade ainda é grande e às vezes percebo um preconceito por parte de outros especialistas, com relação à concorrência.

PR2 – O espaço físico e o entendimento dos demais funcionários a respeito do trabalho.

PR3 – Desejo de investimento da escola, informação. Conquistar o espaço diante do psicólogo e professores.

Em relação às dirigentes das escolas, observou-se que aquela que tem maior tempo de atuação também possui uma visão mais pontuada e crítica, em oposição as duas outras dirigentes.

D1 – Um grande desafio, visto que a sociedade tem um mau costume em isolar do corpo a emoção o corpo e o cognitivo. Diria que o primeiro grande desafio é quebrar preconceitos da Direção, da família e da sociedade. Em nossa escola, o desafio foi menor, pois nosso projeto já tinha essa sensibilidade. O segundo desafio é o adulto (pais, educadores), pois surge uma ‘desarrumação’ e transparência das emoções das crianças no lidar com esses adultos.

D2 – Muito difícil e ao mesmo tempo gratificante.

D3 – Foi bom porque já percebemos os ganhos. Na época eu ainda era coordenadora e, desde então, todos nós que fazemos parte da escola passamos a acreditar e reconhecer seu valor.

Apesar dos desafios existentes, há uma questão que necessita ser pontuada: o *setting*, que se traduz na organização da estrutura espaço temporal possibilitando à criança a realização da atividade proposta, considerando os procedimentos e algumas orientações. Nesse caso, o espaço deve ser fechado, seguro, que transmita confiança à criança para elaborar uma situação problemática.

Nesse espaço há uma infinita possibilidade de leituras simbólicas, ao mesmo tempo em que possibilita agir por meio de uma leitura negociável por meio dos diferentes objetos, por exemplo, o arco, a bola, a corda, o tecido, a caixa de papelão, o bastão, o jornal. Todos são mediadores da relação, como objeto substituto e como objeto relacional.

Ante essa questão, o supervisor entrevistado trouxe o seguinte argumento sobre as dificuldades para implementar a PR nas escolas:

S – Existem, sim. É preciso ter um espaço físico adequado. É preciso criar um setor na escola para o PR, que assuma seu lugar. O PR vai dar conta na escola desse aspecto psicoafetivo, portanto, precisa-se criar um departamento para isso, um setor específico. Ou, pelo menos, uma sistematização de capacitações e supervisões a partir de um pedido formal da escola.

Em relação ao reconhecimento da PR nos estabelecimentos escolares, perguntou-se: P5 Você acha que a PR nas escolas particulares tem o seu reconhecimento? Por quê?

PR1 – Acredito que nas escolas que conhecem o trabalho da PR, sim, mas em outras que não conhecem ou não acreditam, fica difícil implementar. Tem escolas que consideram que é um trabalho a mais e que pode ser feito pelo psicólogo. Mesmo as que acreditam, é necessária uma parceria entre o PR e os profissionais para que os horários sejam ajustados e o tempo da sessão seja cumprido e bem aproveitado.

PR2 – Sim. Porque as crianças expressam com mais facilidade seus fantasmas.

PR 3 – Sim, mas ainda esse reconhecimento é mais efetivo quando a escola não tem psicólogo, porque a escola se vale do PR para suprir a falta do psicólogo. Ainda é uma conquista, pois o PR não pode fazer o papel de psicólogo na escola, apesar de ter um lugar para o psicoafetivo da criança em seu trabalho.

D1 – Em nossa escola, sim. A comunidade educativa e as famílias já nos mostram o retorno deste trabalho e o professor na sala de aula afirma que os alunos se apresentam com melhor controle da agressividade, menor fragilidade emocional, maior concentração e menos dificuldades na aprendizagem, melhoria de crianças muito tímidas e apáticas.

D2 – Existe um reconhecimento, porque é notória a evolução emocional e cognitiva das crianças, porém financeiramente ainda não tem a valorização adequada.

D3 – Em nossa escola, como já disse, foi nosso desejo, portanto acredito que tem seu reconhecimento, mas não tenho certeza sobre as outras escolas.

S – Sim, pois já há algumas escolas em Recife e em outras cidades do Brasil que já tem um bom tempo de permanência, portanto, a PR é reconhecida, mas, como é nova, também vai levar um tempo para que seja mais reconhecida. As portas se abrem para a PR, mas, infelizmente, ainda não são todas; o tempo irá confirmá-la.

6.3 AS MUDANÇAS DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS QUE FAZEM PR

Permite que a implantação da PR na escola possibilite à criança vivenciar experiências que traz de seu ambiente familiar e social. Além disso, resgata sua essência, sua identidade cultural e histórica, exatamente por favorecer um espaço para ela ser o que ela realmente é, e não o que o adulto e a sociedade supõem que ela venha a ser.

Além do mais, exclui-se a dicotomia entre mente e cérebro, dialogando agora o mental com o afetivo de maneira mais plena por meio do corpo expressado em jogos simbólicos.

A escola, ao tomar consciência desse paradigma, percebe a ação preventiva que a PR traduz nas escolas, refletindo na aprendizagem da criança, prevenindo além das doenças psicossomáticas, distúrbios de aprendizagem, problemas sociorrelacionais e, certamente, prevenção dos conflitos emocionais demasiados, que prejudicam a criança em formação, respeitando, sobretudo, sua diversidade cultural.

Na entrevista, as respostas direcionaram-se nessa perspectiva, conforme abaixo aponta.

P6: Qual (quais) a(s) mudança(s) observada(s) em relação ao(s) aluno(s) na sua experiência enquanto PR na escola?

PR1 – As mudanças são muitas, favorecendo o desenvolvimento dos alunos nas atividades escolares, uma vez que ficam mais sensíveis com sua postura e com os demais que convivem no dia a dia escolar. O trabalho é quinzenal e desperta um grande desejo em todos para o dia dos encontros, nesses encontros os alunos podem viver os conteúdos sem julgamentos, sem vergonha de expressar-se diante das pessoas que brincam; isso é libertador. Acredito que independentemente de faixa etária, a sensação com relação a essa liberdade é real para todos. Construção do ser integral, e durante a roda final, são expostos na fala de todos o que foi bom e o que não foi, tudo dito de maneira tranquila. Aparecem conteúdos como agressividade, passividade, dominação, medo e muitos outros. À medida que decodifico, vou proporcionando momentos para que sejam vivenciados e assim facilitem o convívio dos alunos no social. Tenho acompanhado grupos ano a ano, e o ganho é real.

PR2 – As crianças passam a expressar a agressividade de outras formas, permitindo-se brincar mais.

PR3 – Capacidade de reflexão. A escola, além de um ambiente de aprendizagem, favorece um lugar de escutar e acolhimento; a adaptação é mais rápida para os novatos, os professores passam a ter maior capacidade de percepção, maior estímulo da linguagem e espontaneidade; os pais são mais bem acolhidos e orientados; as crianças tornam-se mais expressivas; é possível fazer uma observação mais rápida do comportamento de cada aluno.

D1 – As mudanças são visíveis. Como nossa escola atende crianças com necessidades especiais, essas crianças também participam da PR, portanto, percebemos uma grande aceitação das diferenças e maior sociabilização dessas crianças dentro da escola. Maior possibilidade das crianças em lidar com normas e regras, lidando melhor com sua agressividade e frustrações. Como já foi dito na outra pergunta, melhor concentração, melhoria na timidez e maior possibilidade de lidar com conflitos.

D2 – As crianças passam a ter mais autonomia para resolver seus conflitos sem precisar agredir ou chorar, ficando mais harmoniosas.

D3 – Várias. Maior socialização, aceitação das diferenças, mais afetividade e maturidade emocional. Trabalha muito o brincar e os contrastes, e favorece os aspectos cognitivos relacionados com a aprendizagem, como o dentro, o fora, alto, baixo, etc.

A fala do supervisor corroborou com as observações efetuadas pela D1, mas enaltece que a Psicomotricidade Relacional na escola não pode distanciar-se da sua função precípua, ou seja, oferecer um espaço na escola para a criança vivenciar experiências psicomotoras por meio do jogo espontâneo e simbólico, ou seja, encontra no corpo e sua subjetividade todo o respaldo para sua fundamentação teórico-prática.

6.4 OS PARADIGMAS QUE PERMEIAM O PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUE COMPORTAM A PR NO CURRÍCULO

De acordo com os ensinamentos de W. Doll Jr (1997), a interatividade e o dialogismo são necessários, mas estão imersos na cultura e na linguagem. Em outras palavras, o neopragmatismo propõe uma visão de conhecimento e de construção humana em que se supera uma visão individualista, estática, por outra de caráter dialógico, comunicativo, de compartilhamento com os outros, realizada no mundo prático em que o conhecimento se produz.

 Essas correntes contemporâneas apontam um olhar maior para a subjetividade em diálogo com o mundo externo, com as diferentes culturas, com uma educação inclusiva. Distancia-se da visão exclusivamente empírica e ainda dominante das correntes modernas.

 A psicomotricidade relacional nas escolas acompanha esse pensamento contemporâneo e André Lapierre já imaginava a aplicabilidade da PR no espaço escolar, mesmo considerando que na década de 1980 era quase impossível pensar em uma educação que deixasse de lado o conhecimento lógico, a aprendizagem voltada para um grupo hegemônico de alunos ouvintes, que não participavam como coautores do seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, perguntou-se:

P7 - Qual o perfil do profissional em PR numa escola? Qual o perfil da escola que implementa a PR no seu currículo escolar?

PR 1 – Primeiro o PR deve entender que no espaço escolar é diferente de um espaço terapêutico, pois o trabalho é de caráter preventivo. É importante conhecer a filosofia do colégio e o regulamento. Ter consciência da necessidade das trocas com o Serviço de Orientação do colégio. Acima de tudo, amar o que faz, estar inteiro, sensível e cuidar do seu emocional, fazendo uma terapia para tratar das suas questões e assim estar mais seguro com relação à sua participação nas vivências, e não misturar seus conteúdos com o dos alunos. Trocar com outros profissionais que atuam não só em escolas, mas também em consultório. Ser capaz de decodificar a postura de cada aluno durante o jogo e procurar compreender por que as reações surgem em cada um, e assim conhecer sua história de vida; por isso a importância das trocas com os outros profissionais da instituição.

Propor jogos sem ter um olhar crítico, e sim sensível para favorecer a entrega dos alunos durante as brincadeiras. Permitir uma vivência em que os alunos possam brincar com o adulto sem a ideia de que o adulto vai conduzir a brincadeira, mas ele vai brincar e oferecer esse corpo de maneira que possibilite o surgimento dos conteúdos nos alunos. Para implementar a PR no colégio, a direção deve estar sensível às necessidades dos alunos e acreditar no desenvolvimento integral de todos. É importante que conheça a proposta da PR na escola e assim contribua para que o trabalho flua de forma eficaz.

PR 2 – Seguro, autônomo e disponível corporalmente. Uma escola inovadora que acredita na educação. A escola deve ser acolhedora, inclusiva, visar à educação de uma forma mais global, olhar o humano no geral, ou seja, não enfatizar apenas números de aprovação.

PR 3 – O profissional deve ser compromissado, disciplinado para se adequar às regras e horários da escola, disponível no tempo e corporalmente.

É preciso que haja “afetividade, conhecimento teórico e prático, disponibilidade para escutar e trocar, compromisso com a educação e com as crianças”, lembrou D1. Ou ainda, “o psicomotricista precisa ser comunicativo, ter autonomia para ir em busca de ajuda e ajudar a criança e o adulto que a acompanha. A escola tem de se preocupar com o ‘todo’ dos alunos, e não só com o conteúdo escolar” (D2). Finalmente, D3 afirmou que é preciso ser “consciente do seu papel dentro da escola e como educador também, conhecer bem a teoria e a prática do seu trabalho, saber falar com as famílias quando preciso for, boa relação com as crianças e os outros profissionais da escola”.

As três últimas perguntas versaram sobre a questão do PR ter supervisão continuada. Vejam algumas respostas:

PR 1 – Tenho orientação sistemática, supervisão ainda não, mas temos planos para que a supervisão passe a acontecer. Socializo nos encontros, com a orientadora, algumas fotos das vivências.

PR 2 – Ainda não, mas na dúvida, procuro orientação.

PR 3 – Fazia supervisão no ano passado, mas este ano suspendi.

S – A escola “A” tem supervisão na escola. No entanto, muitos profissionais têm dificuldade de se colocar em jogo diante do outro que está olhando; o estar errado diante de um diretor, que está pagando pelos seus serviços, torna-se muito difícil e até paralisante. É como se esse olhar fosse invalidar seu profissionalismo dentro da escola (por isso o outro toma o lugar do pai). É preciso ter humildade para pedir supervisão. Do centro para o PR, a comunicação ocorre mais para trabalhar em escolas, convites para seminários, principalmente quando Anne Lapierre vem ao Brasil, que foi a criadora do método com seu pai, André Lapierre; e algumas supervisões, na maioria, solicitadas pelo PR.

A supervisão é, sem dúvida, um lugar que não pode ser afastado do PR, porque, como bem lembra Winnicott (1982), o brincar na etapa da educação infantil possibilita uma infinidade de representações simbólicas para a criança; o ato de brincar para a criança equivale ao ato de pensar no adulto. Winnicott autor afirma que não há outra possibilidade de a criança aprender e desenvolver os aspectos cognitivos, motores e emocionais que não seja por brincadeiras infantis, sendo de extrema importância para o adulto favorecer esses momentos principalmente no ambiente escolar.

A brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança. Essa atividade proporciona um momento de descontração e de informalidade que a escola pode utilizar mesmo que isso possa parecer um paradoxo, visto que seu papel, por excelência, é o de oferecer o ensino formal, mas tendo também de exercer um papel fundamental na formação do sujeito e da sua personalidade, consequentemente, da sua aprendizagem formal.

De acordo com Winnicott (1993, p. 45): “O brincar se dá no espaço potencial e é sempre uma experiência criativa, na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.”

Segundo esse autor, o brincar facilita o crescimento e, em consequência, promove o desenvolvimento. Uma criança que não brinca não se constitui de maneira saudável, tem prejuízos no desenvolvimento motor e socioafetivo. Possivelmente, tornar-se-á apática diante de situações que proporcionam o raciocínio lógico, a interação, a atenção. Cabe ainda lembrar que Castellani (1988, p. 61, itálico adicionado) afirmava que “consciência corporal é a compreensão a respeito dos *signos tatuados* em nosso corpo pelos aspectos sócio-culturais, em momentos históricos determinados”.[[3]](#footnote-3) Diante desse aspecto, a consciência de corpo é marcada pelo senso comum. Nós nos movimentamos de acordo com a consciência corporal feita, e essa movimentação é cultural e histórica.

Diante de tais evidências, Vieira, Batista e Lapierre (2005) defendem a ideia de que ser psicomotricista relacional possibilita desenvolver um modo de ser que envolve um processo de autoconhecimento e conhecimento do outro, na medida em que, como pessoas, vamos nos modificando, conhecendo e reconhecendo ao longo de nossa vida.

Assim sendo, esses autores consideram o psicomotricista relacional uma pessoa aberta e respeitadora, que busca a compreensão do Ser, que se coloca à escuta e à comunicação com o outro, aberto a novas experiências e conhecimentos que possam enriquecer sua vivência pessoal e profissional. Afirmam ainda que “que o corpo não é essencialmente cognição, mas também o lugar de toda sensibilidade, afetividade, emoção da relação consigo e com o outro” (Vieira; Batista & Lapierre, 2005, p. 27).

Uma escola que se volta única e exclusivamente para os aspectos cognitivos da criança, principalmente na educação infantil, provavelmente será uma escola que terá dificuldades em se identificar com uma proposta pedagógica que reconheça e valorize a PR em seu currículo.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Primeiramente, faz-se necessário pontuar que urge na literatura artigos que possam revelar mais indicadores acerca da Psicomotricidade Relacional como atividade profissional. A literatura é vasta em relação aos aspectos teóricos, mas a ciência precisa dialogar mais profundamente com as práticas profissionais.

Verificou-se na entrevista aplicada que há o reconhecimento do valor da PR nos currículos da educação infantil, mas ainda é incipiente quando se toma como referência o número total dos estabelecimentos escolares da cidade do Recife/Brasil (2.500 escolas segundo registros oficiais), só havendo a PR em seis escolas.

Observou-se, ainda, que a sociedade tem pouco domínio dos benefícios da PR no âmbito educacional, especialmente em relação aos seus profiláticos. Esse diminuto conhecimento social dificulta a implementação no currículo escolar, mesmo que se tenha obtido falas como, “muito difícil e ao mesmo tempo gratificante”.

É preciso que a sociedade se transforme e possa perceber que os paradigmas que mais se identificam para a implementação de PR nas escolas advêm de uma preocupação com um olhar para além do cognitivo, ou seja, ambientes escolares que permitam o surgimento do ser em detrimento do ter.

Por outro lado Vieira; Batista e Lapierre (2005) lembram que pela diversidade de crianças que frequentam a escola de educação infantil, o número e a qualidade de relações também são variados, fazendo-se necessária a utilização de instrumentos e estratégias diversas para auxiliar no desenvolvimento e na melhoria dessas relações, tornando a psicomotricidade uma prática que favorece o estabelecimento de vínculos das crianças com elas mesmas, com as outras crianças e com os adultos.

O adulto tem na própria vivência, segundo Lapierre, as referências significativas para estabelecer uma comunicação verdadeira com a criança. O autor afirma: “Aquele indivíduo que tem dificuldade em lidar com uma criança pequena, por exemplo, impondo-lhe limites corretos foi com certeza uma criança que não conseguiu lidar bem com as frustrações.” (Lapierre, 1989, p. 78).

Em face do exposto, a pessoa que busca essa profissionalização deve, antes de tudo, investir em seu trabalho interior de autoconhecimento. Só assim ele terá condições de dar conta do que vem do outro e poder ajudá-lo verdadeiramente.

Nesse sentido, percebe-se que a PR, por meio de sua metodologia, é uma importante ferramenta de articulação e integração dos profissionais que compartilham do espaço escolar e entendem o valor do corpo na educação; igualmente, um espaço de possibilidades relacionais entre adulto e criança de uma forma mais próxima.

Na sociedade atual, esse processo ainda encontra resistência. A própria história da psicomotricidade implantada nas escolas também sofreu grandes variações; primeira, a mudança referente à superação do dualismo cartesiano que colocava o corpo completamente separado da alma.

A literatura acusa que inicialmente a proposta educacional pairava na educação motora para aqueles com debilidades e lesões no sistema nervoso, mas quando se inicia o pensamento mais global do sujeito, iniciam-se as resistências. Levin (1995, p. 41) afirma:

o conceito de corpo como uma máquina de músculos que não funcionam e que, portanto, devem ser reparados, e, à medida que isso é feito, melhoram ‘paralelamente’ (doutrina do paralelismo mental-motor), a inteligência e o caráter do infante, ainda que, deste modo, como já sabemos o que fica aí perdido como resto é o corpo de um sujeito desejante.

Com o objetivo de oferecer um espaço do sujeito desejante, o psicomotricista relacional utiliza materiais funcionais, que remetem ao simbólico de uma maneira discreta e delicada. A criança brinca sem perceber conscientemente o que está sendo trabalhado inconscientemente. Vecchiato (1989, p. 32) afirma que “esse material, em sua simplicidade, favorece o jogo espontâneo e até mesmo a possibilidade de uma produção de caráter simbólico”.

Foi também possível observar que houve dificuldades na rotina dos psicomotricistas relacionais no interior do espaço escolar, o que indica que existem dificuldades ainda a superar na prática da PR na educação infantil, relacionadas com as exigências da própria estruturação física das sessões da PR e das normas e regras impostas pelas escolas.

Evidencie-se que todos os sujeitos entrevistados destacaram os ganhos das crianças relacionados com a socialização, aprendizagem e maior conhecimento de suas emoções.

Nos aspectos referentes aos ganhos da PR incluída no currículo, por meio da fala comum dos diretores pesquisados, constatou-se um ambiente escolar mais integrado e afetivo entre o corpo docente e entre o corpo docente e os alunos, ou seja, nas relações interpessoais. Este depoimento confirma a constatação acima exposta pela fala da PR da escola A:

Acredito que, independentemente de faixa etária, a sensação com relação a essa liberdade é real para todos. Durante nossos encontros surgem situações fundamentais para a construção do ser integral, e durante a roda final são expostos na fala de todos o que foi bom e o que não foi bom; tudo dito de maneira tranquila.

Na escola C: “Os professores passam a ter maior capacidade de percepção, os pais são mais bem acolhidos e orientados.”

Na fala do supervisor, percebeu-se uma preocupação com a procura pelo psicomotricista por supervisões, bem como a solicitação mais sistemática de supervisores pelas escolas, o que se constatou na seguinte fala:

Muitos profissionais têm dificuldade em se colocar em jogo diante do outro que está olhando; o estar errado diante de um diretor, que está pagando pelos seus serviços, torna-se muito difícil e até paralisante. É como se esse olhar fosse invalidar seu profissionalismo dentro da escola (por isso o outro toma o lugar do pai). É preciso ter humildade para pedir supervisão.

Ser psicomotricista relacional possibilita desenvolver um modo de ser que envolve um processo de autoconhecimento e conhecimento do outro, na medida em que, como pessoas, vamos nos modificando, conhecendo e reconhecendo ao longo de nossa vida (Vieira, Batista & Lapierre, 2005). Esse profissional é uma pessoa aberta e respeitadora, que busca a compreensão do Ser, que se coloca à escuta e à comunicação com o outro, aberto a novas experiências e conhecimentos que possam enriquecer sua vivência pessoal e profissional.

Para finalizar, faz-se necessário ressaltar que os distanciamentos ocorridos na contemporaneidade entre as escolas e seus alunos têm movido inúmeros encontros, discussões com a finalidade de refletir sobre as necessidades atuais da escola e suas funções enquanto agente transformador. Em geral, essas reflexões apontam caminhos, sugerem metodologias, dialogam sobre novas perspectivas acerca da formação de professores. No entanto, as dificuldades persistem, as mudanças substanciais na prática pedagógica continuam a exercer seu efeito e os “velhos vícios” ainda estão presentes em muitas instituições de ensino.

Não há dúvida de que a transformação implica exclusivamente uma mudança de postura do profissional em primeira instância, de que cabe a ele fundamentalmente refletir, estudar, pesquisar, investigar seu campo de atuação e defendê-lo, justificá-lo, apoiado em muita reflexão e criticidade.

Não há mais espaço para um ensino ingênuo. Fica, portanto, o desejo de que os atuais e os futuros profissionais busquem olhar atentamente para sua trajetória, para as escolhas diante dos inúmeros caminhos que poderão ser percorridos. Se não estiverem abertos para receberem novas ideias e outras maneiras de conceber sua atuação na escola; se não forem articuladas teorias e práticas no sentido de ampliar ações e consciência, certamente não haverá mais escolas que possam receber a PR em seu currículo pedagógico.

Facilitar um espaço de desafios que ofereça às crianças a oportunidade para desenvolver suas capacidades e conquistar autonomia social e intelectual, tendo como eixo fundamental a ética, a justiça e os direitos humanos, não é tarefa fácil, sobretudo, ante os percalços que as políticas educacionais e a organização produtiva impõem.

 Este trabalho não tem a pretensão de suprir as lacunas de formação dos educadores, nem, tampouco, pretende formar psicomotricistas, mas propõe que se aprofunde a temática para a obtenção de dados que possam indicar a melhor causa e efeito.

Desse modo, coube, tão somente, encaminhar algumas reflexões articulando os conhecimentos gerados no seio do campo psicomotor com algumas premissas relativas a uma educação que reconhece o lugar do corpo e seus simbolismos na educação.

Ressalte-se, ainda, que, em pleno século XXI, a complexa rede de informações, a globalização, a exigência de um enquadramento do corpo feminino e masculino às normas impostas socialmente como fator decisivo para a felicidade e o extremismo de técnicas comportamentais que ensinam como pensar melhor, como sorrir melhor, como ser o mais poderoso sobressaem em detrimento da espontaneidade e da liberdade de ser um homem ou uma mulher responsável pelas próprias escolhas sem imposições sociais.

Nesse sentido, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, é fundamental que o ser humano tenha a autoestima positiva, sobretudo, em uma sociedade influenciada pela mídia, que dita o padrão de beleza, rotula os corpos, prejudica a autoestima e a autoimagem do ser humano, prejudicando a constituição subjetiva do sujeito e seu processo de ensino-aprendizagem.

**REFERÊNCIAS**

Ajuriaguerra, J. (1971) *Manuel de psychiatrie de l’enfant*. Paris: Masson.

Alves*-*Mazzotti, J. A. (2001, Julho). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.

Cadernos de Pesquisa*, (*113)*,*39*-*50*.*

Assmann, H. (1996). *Teologia aberta ao futuro*. São Paulo: Loyola.

Axline, V. M. (1982). *Dibs:* e*m busca de si mesmo*. Rio de Janeiro: Agir.

Bertrand, I. & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget Ed. (Coleção Horizontes Pedagógicos, 17).

Berruezo, P. P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencia*, 1(49), 15-26.

Berruezo, P. P. (1996). La psicomotricidad en España: de un passado de incomprensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 53 (2), 57-64.

Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas* (A. Caetano, Trad., 16ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Boscaini, F. (1993). Le tonus: une function de synthèse corps-espirit. *Evolutions Psychomotrices*, (19), 29-34.

Bruyne, P.; Herman, J. & Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*: os pólos da prática metodológica (R. Joffily, Trad.). Rio de Janeiro: F. Alves.

Bueno, J. M. (1998). *Psicomotricidade teórica e prática: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas*. São Paulo: Lovise.

Cabral, S. V. (2001a). Corpo integrado. In S. V. Cabral. *Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro: Revinter.

Cabral, S. V. (2001b). Jogo psicomotor relacional. In S. V. Cabral. *Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro: Revinter.

Campos, M. M. (1999, Dezembro). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, 20(68) especial, 126-142.

Castellani , L. (1988). *A educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus.

Castro, L. R. (2001). *Re-visitando a infância contemporânea: passagens, possibilidades e destinos*. In Anais eletrônicos do 3.º Colóquio do Lepsi IP/FE-USP, São Paulo, 2001.

Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.

Costa, M. C. C. (1987). *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.

Danyalgil, I. Jr. (1996). *Curso de introdução à psicomotricidade relacional*. Coletânea de textos. Fortaleza: Ciar.

De Pree, M. (1989). *Liderar é uma arte: vencendo a crise e a inércia com uma administração inovadora* (E. Saló, Trad., 2ª ed.). Rio de Janeiro: Best Seller.

Descartes, R. (1979). *Meditaciones metafísicas*. México: Porrúa.

Doll, W. E., Jr. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (1994). *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreira, L. S. (2001). *Educação & história* (3ª ed.). Ijuí,RS: Unijuí.

Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade* (10ª ed. ). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garnier, C.; Bednarz; N. & Ulanovskaya, S. (1996). *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista: escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Grossi, E. P. & Bordin, J. (1992). *Paixão de aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Grünspun, H. (1979). *Distúrbios neuróticos da criança*. Rio de Janeiro: Atheneu.

GutiérrezPérez, F. & Prieto Castillo, D. (1999). *Mediacíon pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus, La crujía.

Habermas, J. (1987). *Teoria de la acción comunicativa I e II*. Madrid: Taurus, 2 v.

Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia* (5ªed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Hypolito, A. M. & Gandin, L. A. (2000). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

 Krech, L & Eutchfield, R. S. (1971). *Elementos de psicologia*. São Paulo: Pioneira.

Lapierre, A. (1986). *A educação psicomotora na escola maternal: uma experiência com os pequeninos*. São Paulo: Manole.

Lapierre, A. (1987). *Psicanálise e análise corporal da relação: semelhanças e diferenças*. São Paulo: Lovise.

Lapierre, A. (1988). *Simbologias do movimento: psicomotricidade e educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1984). Fantasmas corporais e a prática psicomotora (R. S. & S. A. Machado, Trad.). São Paulo: Manole.

Lapierre, A. & Lapierre, A. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*. Curitiba, PR: UFPR, 2002.

Le Bouch, J. (1987). *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

 Le Camus, J. (1986). *O corpo em discussão: da reeducação psicomotoras às terapias de mediação corporal*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

Levin, S. (1995). *A clínica psicomotora: o c corpo na linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Libâneo, J. C. (2005a*). Didática*. (23ª ed.). São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2005b). *Pedagogia e pedagogos para quê*? (8ª ed.). São Paulo: Cortez.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Marques, M. O. (1993). *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí, RS: Unijuí.

Moraes, R. (2000). *Pesquisa em sala de aula: tendências para educação em novos te*mpos (2ª ed.). Porto Alegre, RS:Edipucrs.

Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson. 2002.

Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (3ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude*. Paris: ESF.

Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética* (N. C. Caixeira, Trad). Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

Piana, M. & Frade, I. C. (2005). *Mediações sociais na construção dos valores estéticos corporais femininos*. Trabalho apresentado ao NP 15. In 5.º Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, Belo Horizonte, MG,5-9 Set. 2005.

Polity, E. (2003). Ensinando a ensinar (2ª ed.). São Paulo: Vetor.

# Richardson, S. A.; Dohrenwend, B. S. & Klein, D. (1965). *Interviewing: its forms and functions*. New York: Basic Books.

Rodulfo, R. (1990). *O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

SBP. (1999). *Psicomotricidade*. Retirado de http://www.psicomotricidade.com.br/

apsicomotricidade.htm

Serra, G. M. A. (2001). *Saúde nutrição na adolescência: o discurso sobre dietas na revista Capricho*. 2001. Dissertação de mestrado não publicada, Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil.

Silva, N. P. (2004). *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, T. T. (1994). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In A. F. B. Moreira & T. T. Silva (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Slade, P. (1978). *O jogo framático infantil*. São Paulo: Summus.

Tolkmitt, V. M. (1993). *Educação física, uma produção cultural: do processo de humanização à robotização*. Curitiba, PR: Módulo.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Varela, F. & Maturana, H. R. (1970). *Conhecer as ciências cognitivas: tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget Ed.

Vechiatto, M. A. (1989). Psicomotricidade relacional e terapia. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Vieira, L.; Batista, M. I. B. & Lapierre, A. (2005). *Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática*. Curitiba, PR: Filosofart/Ciar.

Winnicott, D. W. (1982). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

Winnicott, D. W. (1993). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

APÊNDICE A– Observação do espaço físico adequado para a psicomotricidade relacional na escola

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  **Escolas****Aspectos observados** | **ESCOLA A** | **ESCOLA B** | **ESCOLA C** |
|  1. Sala ampla e reservada |  |  |  |
| 2. Sala com boa contenção, com pouca comunicação com o externo |  |  |  |
| 3. Objetos específicos da PR organizados e guardados com o devido cuidado  |  |  |  |
| 4. Condições satisfatórias dos objetos da PR |  |  |  |
| 5. Aparelho de som e CD |  |  |  |
|  6. Autonomia do psicomotricista relacional no seu espaço |  |  |  |

APÊNDICE B – Solicitação de permissão para visita à escola

Solicito por meio deste documento uma visitação ao seu estabelecimento de ensino com o intuito de verificar o espaço físico reservado para a prática da psicomotricidade relacional nesta escola. Todas as informações aqui coletadas serão mantidas em absoluto sigilo, conforme pede a legislação.

ASSINATURA DO DIRETOR

-----------------------------------------

ASSINATURA DO PESQUISADOR

------------------------------------------

APÊNDICE C – Perguntas da entrevista

Impacto da Implementação da Psicomotricidade Relacional na Grade Curricular da Educação Infantil em Escolas Particulares da Cidade do Recife

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Entrevistados** **Perguntas** | **Diretor da Escola** | **PR da Escola** | **Supervisor da PR** |
| 1. Há quanto tempo tem PR na escola? |  |  |  |
| 2. Você atua na PR há quanto tempo? |  |  |  |
| 3. Como é implementar a PR numa escola? |  |  |  |
| 4. Quais as dificuldades na implementação da PR no currículo? |  |  |  |
| 5. Você acha que a PR nas escolas particulares tem seu reconhecimento? Por quê? |  |  |  |
| 6. Qual (quais) a(s) mudança(s) observada(s) em relação ao(s) aluno(s) na sua experiência como PR na escola? |  |  |  |
| 7. Como é feito o diálogo da PR com os demais profissionais da escola? |  |  |  |
| 8. Qual o perfil do profissional em PR numa escola? Qual o perfil da escola que implementa a PR no seu currículo escolar? |  |  |  |
| 9. O profissional atuante na escola tem orientação e supervisão sistematicamente? |  |  |  |
| 10. Houve alguma situação em que você precisou comunicar-se com o Centro de Formação da PR? Por quê? |  |  |  |

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, RG n.º\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “O impacto da implementação da Psicomotricidade Relacional na grade curricular em escolas particulares da cidade de Recife”, cujo objetivo geral é verificar qual o impacto da implementação da Psicomotricidade Relacional na educação infantil em escolas particulares de Recife. E como objetivos específicos verificar quais as mudanças inter e intrapessoais dos profissionais especialistas em Psicomotricidade Relacional que atuam na escola; verificar as mudanças nos aspectos cognitivos e sociorrelacionais das crianças; identificar quais os paradigmas que permeiam o projeto pedagógico das escolas que comportam a Psicomotricidade Relacional em seu currículo pedagógico. Sei que para o avanço da pesquisa, a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, eu responderei a um questionário elaborado pelo pesquisador, que consta de entrevista semiestruturada, referente ao seu trabalho enquanto supervisor e coordenador geral do curso de especialização em Psicomotricidade Relacional da cidade de Recife. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, meu nome e qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando a ética da confecionalidade. Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é,\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, com quem poderei manter contacto pelos telefones: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo para o qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador

Data

1. Disartrias e disfonias – distúrbios da articulação; afasia, perda do poder de expressão pela fala, pela escrita ou pela sinalização, ou da capacidade de compreensão da palavra escrita ou falada, por lesão cerebral, sem alteração dos órgãos vocais. [↑](#footnote-ref-1)
2. Dislexia, incapacidade para a leitura; disgrafia, incapacidade para a escrita; discalculia, incapacidade para a aritmética; disortografia, confusões de letras, sílabas de palavras, e trocas ortográficas. [↑](#footnote-ref-2)
3. Entende-se por “signos tatuados” as marcas que ficam expressas no corpo, por meio de nossa maneira de agir, de atuar, de nos movimentarmos. [↑](#footnote-ref-3)