



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PSICOMOTORA**

THAÍS YUNES PEREIRA

**A PRÁTICA DOCENTE E OS SABERES CONTRIBUTIVOS
DA PSICOMOTRICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Rio de Janeiro

2023

THAÍS YUNES PEREIRA

**A PRÁTICA DOCENTE E OS SABERES CONTRIBUTIVOS DA
PSICOMOTRICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientador: Prof. Me. Ricardo Carlos Santos Alves

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

P436 Pereira, Thaís Yunes

Prática docente e os saberes contributivos da psicomotricidade no contexto escolar / Thaís Yunes Pereira. - Rio de Janeiro, 2023.

45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ricardo Carlos Santos Alves.

1. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem. I. Alves, Ricardo Carlos Santos. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Dedicado à minha sobrinha, Dominique.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha existência, por todas as oportunidades e aprendizados que Ele me concede a cada dia de vida.

Agradeço à minha família, que sempre me apoia, incentiva e contribui para as minhas conquistas pessoais e profissionais.

Agradeço às professoras Marcia Barçante, Priscila Andrade e Jussara Paschoalino, que marcaram o início da minha vida acadêmica na UFRJ, sendo as responsáveis pelos ensinamentos, estudos e pesquisas na área escolar, e que aguçaram meu interesse em dar continuidade à minha formação.

Gratidão a todos do curso de Especialização em Educação Psicomotora do CP II pelos encontros presenciais tão potentes. Obrigada aos meus colegas da turma seis e aos professores que tornaram o percurso mais leve e afetuoso, sobretudo às professoras Katia e Cristie, sempre muito acolhedoras e calorosas.

Em especial, meu agradecimento ao professor Ricardo Alves, por todo o cuidado, atenção, disponibilidade e paciência na orientação desta pesquisa.

Há um instante em que uma voz nos diz que chegou o momento de uma grande metamorfose.

Rubem Alves

RESUMO

PEREIRA, Thaís Yunes. **A PRÁTICA DOCENTE E OS SABERES CONTRIBUTIVOS DA PSICOMOTRICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**. 2023. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

O presente trabalho monográfico tem como objetivo analisar as contribuições da Psicomotricidade nas práticas que circundam o fazer pedagógico. Com a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, são apresentados os estudos relacionados à docência no contexto educacional escolar e a literatura pertinente ao campo da Psicomotricidade. Houve a análise das práticas pedagógicas e das relações interpessoais que permeiam o espaço escolar, através do olhar psicomotor, ressaltando a importância da diversidade presente. Por fim, foram averiguadas as publicações científicas apresentadas nas duas últimas edições do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, com a busca pelos descritores “psicomotricidade” e “psicomotor(a)” nos títulos dos trabalhos. O embasamento teórico dos marcos históricos e a conceituação da Psicomotricidade são fundamentados pelo referencial teórico de Fonseca (2010, 2022) e Le Boulch (1982, 1987), abordando mais especificamente sobre a Educação Psicomotora. Tendo como base a Psicomotricidade, a autora Bueno (2014) contribui para elucidar os aspectos relacionais entre os sujeitos e o ambiente por meio do corpo. A compreensão da multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem é discutida por Candau (1999) no conceito da Didática fundamental, que implica em saberes e fazeres que contemplam de forma articulada as dimensões humana, técnica e político-social. Com isso, há o entendimento de que o exercício da docência se depara com o enfrentamento das muitas demandas da profissão e o que é idealizado se contrapõe com a realidade, devido às dificuldades do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, à luz da Psicomotricidade, coube buscar apontar caminhos para que haja uma transformação no processo de ensino e aprendizagem e que possa suscitar o olhar atento, a escuta sensível e o cuidado do professor consigo mesmo, com cada um dos sujeitos e com o ambiente em que estão inseridos. Com este estudo, conclui-se que a Psicomotricidade contribui para a prática docente na escola, valorizando a potencialidade dos corpos, que, por muito tempo, foi negada e/ou colocada em segundo plano em relação ao intelecto. Para tanto, há que se considerar um compósito dos aspectos motor, afetivo, social e cognitivo dos sujeitos e toda a multiplicidade acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: docência; psicomotricidade; educação psicomotora.

ABSTRACT

PEREIRA, Thaís Yunes. **TEACHING PRACTICE AND THE CONTRIBUTIVE KNOWLEDGE OF PSYCHOMOTRICITY IN THE SCHOOL CONTEXT**. 2023. 45f. Completion of Course Work (Postgraduate course in Psychomotor Education) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

The present monographic work aims to analyze the contributions of Psychomotricity in the practices that surround pedagogical practice. With qualitative bibliographical research, studies related to teaching in the school educational context and literature pertinent to the field of Psychomotricity are presented. There was an analysis of pedagogical practices and interpersonal relationships that permeate the school space, through a psychomotor perspective, highlighting the importance of present diversity. Finally, the scientific publications presented in the last two editions of the National Meeting of Didactics and Teaching Practice – ENDIPE were investigated, searching for the descriptors “psychomotricity” and “psychomotor” in the titles of the works. The theoretical basis of the historical landmarks and the conceptualization of Psychomotor Education are based on the theoretical framework of Fonseca (2010, 2022) and Le Boulch (1982, 1987), addressing more specifically Psychomotor Education. Based on Psychomotricity, the author Bueno (2014) contributes to elucidating the relational aspects between subjects and the environment through the body. Understanding the multidimensionality of the teaching and learning process is discussed by Candau (1999) in the concept of fundamental Didactics, which implies knowledge and practices that encompass the human, technical and political-social dimensions in an articulated way. With this, there is an understanding that the exercise of teaching is faced with facing the many demands of the profession and what is ideal is in contrast with reality, due to the difficulties of teaching. From this perspective, in the light of Psychomotricity, it was necessary to seek to point out ways so that there is a transformation in the teaching and learning process and that can encourage an attentive look, sensitive listening and the teacher's care for himself, with each of the subjects and with the environment in which they are located. With this study, it is concluded that Psychomotricity contributes to teaching practice at school, valuing the potential of bodies, which, for a long time, was denied and/or placed in second place in relation to the intellect. To do so, it is necessary to consider a composite of the motor, affective, social and cognitive aspects of the subjects and the entire multiplicity surrounding the teaching and learning process.

Key words: teaching; psychomotricity; psychomotor education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – XX ENDIPE – 2020

QUADRO 2 – XXI ENDIPE – 2022

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ABP | Associação Brasileira de Psicometria |
| CPII | Colégio Pedro II |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 Objetivo geral | 14 |
| 1.2 Objetivos específicos | 14 |
| 2. DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PSICOMOTORA | 16 |
| 2.1 A docência no contexto escolar..... | 16 |
| 2.2 Percurso da Psicomotricidade e influências na Educação..... | 20 |
| 3. CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PSICOMOTORA NO TRABALHO DOCENTE | 24 |
| 3.1 A Psicomotricidade aliada à prática docente..... | 24 |
| 3.2 O olhar psicomotor diante da diversidade e o processo de inclusão escolar..... | 31 |
| 4. PUBLICAÇÕES À LUZ DA PSICOMOTRICIDADE NO ÂMBITO DO EVENTO CIENTÍFICO EDUCACIONAL ENDIPE | 35 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 40 |
| REFERÊNCIAS | 42 |

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico aborda as contribuições da Psicomotricidade para o exercício da docência e as relações de cuidado de si, do outro e do ambiente que permeiam o âmbito escolar. O reconhecimento dos corpos de forma integral e as interações que ocorrem na escola são marcadas de sentidos, logo, nos possibilitam refletir sobre os caminhos para aprimorar o trabalho do professor.

A grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) inclui a disciplina de Psicomotricidade, a qual pude cursar e estabelecer meu primeiro contato com a temática. Os estudos acerca da didática e da profissão docente fizeram parte da minha trajetória durante o curso de graduação em Pedagogia, realizado na mesma instituição. Com esse ponto de partida, durante o curso de especialização em Educação Psicomotora do Colégio Pedro II (CPII), pude aprofundar o viés da Psicomotricidade para análise diante das questões que circundam o espaço escolar. Segundo Schaefer (2019), esse curso proporciona mais do que conhecimentos teóricos, pois os relacionam aos seus afetos na busca de encontros significativos no contexto escolar.

A justificativa para este estudo se deve à importância da compreensão da abordagem psicomotora pelos professores da educação básica e ao entendimento da multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, a fim de superar a ideia de um fazer pedagógico baseado em métodos meramente instrumentais. Tais métodos reduzem a prática docente à transmissão do conteúdo e avaliações.

A centralização do aprendizado nas disciplinas curriculares prioriza o aspecto cognitivo e frequentemente descarta a integralidade dos corpos. No entanto, conforme expõe Alves (2013, p. 51): “[...] ler, escrever e contar não atende mais ao ser humano como atendia há bem pouco tempo. O mundo hoje exige linguagem, tecnologia, comunicação instantânea, criatividade e acima de tudo, afeto, vínculo”.

Portanto, a educação psicomotora precisa ser reconhecida e valorizada no contexto escolar, para que os aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais dos discentes estejam imbricados e sejam contemplados por uma prática pedagógica que potencializa o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Esta pesquisa apresenta relevância, à medida que contribui para que os educadores possam refletir sobre as questões de cuidado e potencialidade dos corpos

que estão na escola, possibilitando aguçar um olhar psicomotor, uma escuta sensível e superar qualquer tipo de fragmentação, seja entre corpo e mente ou entre cognitivo e afetivo. O estudo incentiva a compreensão global dos sujeitos que estão envolvidos no cotidiano escolar, sem deixar de considerar as diversas demandas e desafios que enfrentam os docentes em sua profissão.

Para o percurso metodológico, adotamos a abordagem qualitativa, conduzindo uma pesquisa bibliográfica que viabiliza o entendimento do campo da Psicomotricidade e da Educação, especialmente no que diz respeito à docência, ao processo de ensinar e aprender e às relações que se estabelecem no contexto escolar.

Posteriormente, foi realizado um levantamento das publicações científicas apresentadas no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) nos anos de 2020 e 2022. A escolha da análise do conteúdo do ENDIPE se deu pelo fato do encontro ter grande relevância para a Educação brasileira e por disponibilizar em meio eletrônico e gratuito os anais do evento. Nesse sentido, a fim de verificar pesquisas à luz da Psicomotricidade no âmbito escolar, ficou determinada a busca dos descritores “psicomotricidade” e “psicomotor(a)” nos títulos dos artigos. Para analisar os resultados, foi realizada a tabulação e quantificação dos dados coletados nas duas edições mais recentes do evento, considerando que “Algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos [...]” (CHIZZOTI, 2000, p. 84).

O quadro teórico se constitui com os seguintes autores: Vera Maria Candau (1988; 1999; 2008; 2014), com a abordagem da Didática Fundamental, a qual considera a multidimensionalidade no processo de ensino e aprendizagem, que implica em saberes e fazeres que contemplam de forma articulada as dimensões humana, técnica e político-social. Além disso, a autora oferece perspectivas importantes sobre o multiculturalismo presente nas esferas da sociedade, inclusive na escola. Alguns marcos históricos e a conceituação da Psicomotricidade são embasados pelo referencial teórico de Vitor da Fonseca (2010; 2022) e de Jean Le Boulch (1982; 1987), abordando mais especificamente sobre a Educação Psicomotora. Com base na Psicomotricidade, a autora Jocian Bueno (2014) contribui para elucidar os aspectos relacionais que se manifestam entre os sujeitos e o ambiente por meio da ação corporal.

A partir desta introdução, o problema do estudo se apresenta na seguinte indagação: como a prática docente na educação escolar pode ser aprimorada por meio dos saberes do campo da Psicomotricidade?

O trabalho monográfico está organizado da seguinte maneira: Capítulo 1- **Introdução**, apresentando o tema, a justificativa, a relevância, a metodologia, o quadro teórico, o problema e os objetivos da pesquisa; Capítulo 2- **Docência e Educação Psicomotora**, em que são discutidos aspectos que abrangem à **docência no contexto escolar**, buscando aporte teórico na didática e, posteriormente, tratando do **percurso da Psicomotricidade e as influências na Educação**, trazendo um breve histórico da temática e a inserção na área educacional, caracterizando a Educação Psicomotora; Capítulo 3- **Contribuições da abordagem psicomotora no trabalho docente**, que discute, em um primeiro momento, a **psicomotricidade aliada à prática docente**, analisando os aspectos contributivos do campo na ação educativa e, em um segundo momento, sobre **o olhar psicomotor diante da diversidade e o processo de inclusão escolar**, considerando a importância do multiculturalismo e do olhar atento e sensível do professor para a singularidade dos discentes; Capítulo 4- **Publicações à luz da Psicomotricidade no âmbito do evento científico ENDIPE**, em que foram verificadas as pesquisas da área, nas últimas duas edições do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; Capítulo 5- **Considerações finais** e, por fim, as **Referências** utilizadas em toda a pesquisa.

1.1 Objetivo geral

Analisar as contribuições da Psicomotricidade nas práticas que circundam o fazer pedagógico.

1.2 Objetivos específicos

- Pesquisar, com base na literatura pertinente, saberes acerca da Psicomotricidade e da docência na educação escolar.
- Verificar as práticas pedagógicas e os aspectos relacionais que permeiam o espaço escolar, considerando a abordagem psicomotora.

- Averiguar publicações científicas que implicam na utilização da Psicomotricidade como meio de investimento no sujeito aprendiz no contexto escolar.

2. DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

2.1 A docência no contexto escolar

A educação escolar tem o compromisso com a formação humana que engloba a integralidade dos sujeitos. Diante disso, a construção do conhecimento se dá via conteúdos, mas, indissociavelmente, de outros aspectos como por meio da ação docente intencional e contextualizada e das relações interpessoais que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação básica é constituída pela educação infantil, ensino fundamental e médio, sendo obrigatória e oferecida de forma gratuita a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996). Nesse documento, também estão explícitas as finalidades da educação: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O ensino fundamental aponta o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão das artes, da tecnologia, do ambiente, do sistema político, ou seja, aspectos que fundamentam a sociedade; formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca. Na etapa final, o ensino médio, ocorre a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos (dando continuidade); preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; aprimoramento como pessoa humana, com formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e propiciando no ensino de cada disciplina a articulação entre teoria e prática. (BRASIL, 1996).

Essa ampla visão assegurada na legislação nem sempre está presente em sua completude na escola, seja por falta de recursos, pelas condições de trabalho, entre outras dificuldades de enfrentamento do fazer pedagógico, em que os professores são responsáveis por atender diversas demandas e o ideal a ser alcançado pela profissão

entra em confronto com a realidade.

Libâneo (1992) expõe que o trabalho docente, comumente, fica restrito às paredes da sala de aula e a atividade de ensinar ocorre de forma empobrecida, como transmissão de matéria aos alunos, com realização de exercícios repetitivos e memorização em que o professor “passa” a matéria e os alunos recebem e reproduzem mecanicamente.

Segundo Roldão (2007), o entendimento de ensinar como transmitir um saber deixou de ser socialmente útil. A ação de ensinar é fundada em um compósito de saberes que emergem dos saberes formais e experiencial do professor.

Ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. (ROLDÃO, 2009, p.14-15, grifo da autora).

Dessa maneira, entendemos que a ação do professor no ato de ensinar mobiliza diferentes mecanismos no que diz respeito às relações, métodos, técnicas, recursos e afetos, pautados em uma prática que conduza o aprendizado de forma dialógica com os educandos, considerando suas especificidades.

A reciprocidade na relação é indispensável e se estabelece entre a ação de ensinar do professor e a atividade de aprendizagem dos alunos, que desempenham um papel ativo no cotidiano escolar. Logo, o processo de ensino e aprendizagem se torna significativo e, de certa forma, mais prazeroso.

Como resultado do trabalho escolar, os alunos vão formando o senso de observação, a capacidade de exame objetivo e crítico de fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais, habilidades de expressão verbal e escrita etc.; vão desenvolvendo o senso de responsabilidade, a firmeza de caráter, a dedicação aos estudos, o sentimento de solidariedade e do bem coletivo, a força de vontade etc. (LIBÂNEO, 1992, p. 99).

O campo da Didática nos auxilia a compreender e situar os processos de ensinar e aprender, além de possibilitar reflexões sobre a prática docente a partir de diferentes perspectivas, já que a trajetória histórica foi marcada por períodos distintos.

Inicialmente, enfatizava-se um método tradicional único para ensinar a todos, tendo o aspecto lógico como estruturante. Em contrapartida, posteriormente, surge a

didática com uma perspectiva de valorização do sujeito e a espontaneidade de ação do aluno, mas, como explica Candau (1988, p. 30), atribuíram “a máxima, senão a exclusiva, importância da atividade do aluno como estruturante do método didático”. Contudo, nessas propostas os outros elementos eram negados ou minimizados.

A autora defende que o método didático pode ter diferentes elementos estruturantes e não se deve limitar a apenas um, considerando um desafio superar uma visão reducionista. Ainda existem alguns aspectos que são colocados contrapostos, mas que deveriam ser tratados de forma articulada.

Nesse sentido, devemos tentar superar a discussão extremamente dicotômica e dualista, que muitas vezes é feita entre processo e produto na atividade de ensino-aprendizagem; dimensão intelectual e dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem; dimensão objetiva e dimensão subjetiva; transmissão e assimilação de patrimônio cultural e desenvolvimento do espírito criativo; compromisso com o saber e a questão do poder na escola; aspectos gerais da aprendizagem e aspectos específicos da aprendizagem; dimensão lógica e dimensão psicológica do processo de ensino-aprendizagem; dimensão política e dimensão técnica da prática pedagógica; fins da educação, meios e estratégias; função de ensino e função de socialização da escola. (CANDAU, 1988, p. 31).

Com a finalidade de superar uma abordagem meramente instrumental da Didática, o conceito da “Didática fundamental” é apontado por Candau (1999), em que considera a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem e, dessa forma, situa um contexto histórico e visa a transformação social.

Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não e deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 1999, p. 24).

Candau (1999) propõe o desafio de romper com a perspectiva exclusivamente instrumental, centrada apenas em métodos e técnicas de ensino, e considerar as dimensões humana, técnica e político-social atuando de forma imbricada no processo de ensinar e aprender.

A dimensão humana se caracteriza pelas relações interpessoais, que são marcadas pela afetividade. “Certamente o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem. Ele perpassa e impregna toda sua dinâmica e não pode ser ignorado” (CANDAU, 1999, p. 15). Essas relações envolvem todos os que

fazem parte do espaço escolar, incluindo os alunos, os professores, os gestores e as famílias.

Na dimensão técnica, temos marcado a ação racional e intencional, que engloba as estratégias de ensino, o planejamento, a seleção de conteúdos, entre outros aspectos. “No entanto, quando esta dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo” (CANDAU, 1999, p. 15).

“A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica [...]” (CANDAU, 1999, p. 16), sendo inerente e ocorrendo de acordo com a cultura, com o currículo e com a realidade social em que se situam, tendo em vista que não há neutralidade na prática docente.

A dinâmica de educar entrelaça todas as dimensões do ser e se estabelece em uma relação recíproca entre professor e aluno, em que o agir de um afeta o outro. A docência possui muitas demandas e o ideal da profissão muitas vezes acaba por se distanciar da realidade que se efetiva na escola. O mal-estar e o adoecimento docente se tornam presentes e geram consequências que englobam todos os envolvidos. (PASCHOALINO, 2009). Logo, não cabe mais ter um olhar segmentado para quaisquer que sejam os sujeitos e situações que se despontam no cotidiano escolar.

A docência mobiliza diversos saberes que envolvem não apenas a formação profissional do professor, mas também sua formação enquanto sujeito e suas experiências vivenciadas, e todos esses aspectos incidem em sua prática educativa. Diante dos desafios, é crucial que o professor busque constantemente alternativas para aprimorar sua ação educativa, começando pelo cuidado de si mesmo.

Independente da espécie de relação o corpo do professor está compromissado com o outro, em todas as dimensões de uma relação e sua formação está intimamente ligada a sua prática docente, ou seja, se o professor não analisa constantemente sua prática docente não consegue caminhar nela, ou se o professor não tem uma escuta que o ajude a se ver, não enxergará seu corpo como um instrumento nesse processo. (ALVES, 2013, p. 56).

Há uma urgência para se reinventar a educação escolar e a Psicomotricidade vem colaborar como uma ciência transdisciplinar que embasa a importância dos corpos, do movimento e das interações, compondo uma trajetória marcada por afetos.

[...] a Psicomotricidade descortina corpos, saberes e fazeres e acolhe a diferença, a potência inerente a cada sujeito que ensina e aprende, que busca novos lugares; que reconhece velhas práticas, mas não as considera mais

suficiente para seguir [...] (SCHAEFER, 2019, p. 16).

No trabalho docente, é essencial que o profissional esteja disponível e que, em sua intenção educativa, sejam propostas práticas pedagógicas que considerem as diferentes dimensões, que são interdependentes e assim contemplam os sujeitos em sua totalidade.

[...] é entender que ensinar está para além de ter a posse do que se ensina, pois aprender tem vida própria, tem pulsação, tem desejo, tem força. Ensinamos o que não sabemos como será – e se será e de que forma – aprendido pelo outro e precisamos de um corpo fortalecido para dar conta dessa incerteza [...] (SCHAEFER, 2019, p. 16).

Fonseca (2010) ressalta que, para atender aos paradigmas da Psicomotricidade, é necessário que tudo o que envolve o corpo humano e a sua motricidade sejam situados na unidade e na totalidade psicossomática do ser. Com relação ao educar, o autor considera como **“sinónimo de desenvolvimento, de aprendizagem, de compensação, de modificabilidade, de adaptabilidade**, etc., de promoção e enriquecimento de atitudes, de habilidades, de competências e de capacidades [...]” (FONSECA, 2010, p. 51, grifo do autor).

A seguir, serão exploradas as discussões da Psicomotricidade, apresentando um breve histórico sobre a temática, sua conceituação e a significação do corpo, a fim de facilitar a compreensão de alguns fatores que interferem na contemporaneidade e no contexto educacional.

2.2 Percurso da Psicomotricidade e influências na Educação

O pensamento filosófico durante muito tempo lidou com a problemática do homem e do seu mundo, oscilando entre dois polos, como o corpo e a alma, o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível, o mundo da matéria e o mundo do espírito, a vida terrena e a vida ultraterrena. Platão, por exemplo, considerava o corpo cárcere da alma. Foi pensado que o corpo, com suas inclinações e paixões, seria um meio de contaminar a pureza da alma racional, impedindo-a de contemplar as ideias perfeitas e eternas (GONÇALVES, 2011).

A Psicomotricidade teve sua estruturação inicial na França, e o termo foi utilizado pela primeira vez pelo médico psiquiatra Dupré em 1909, em que se enfatizou a relação entre a psique e o motor na área médica. A etimologia da palavra

Psicomotricidade é formada pela palavra grega *psyché*, traduzida por “alma”, e pela palavra latina *motorius* que significa “que tem movimento” (FERREIRA *et al.*, 2008).

Em 1925, Henri Wallon se tornou um grande pioneiro da Psicomotricidade, ao demonstrar a reciprocidade entre as funções mentais e as funções motoras. “Para Wallon (1925), o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo” (FONSECA, 2022, p. 13). Logo, o autor francês se preocupou em relacionar o movimento, o intelecto, o meio e as questões da afetividade, percebendo que o conhecimento não pode ser visto de maneira isolada das emoções.

No que diz respeito aos pensamentos de Wallon, Ajuriaguerra, concorda sobre a importância da relação afetiva primitiva em todos os desenvolvimentos posteriores do indivíduo. Essa relação se expressa através de fenômenos motores, em um diálogo que é o prelúdio do diálogo verbal e que Ajuriaguerra chama de “diálogo tônico” (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Ajuriaguerra, em 1947, traz outro marco fundamental para o campo da Psicomotricidade. A partir de sua influência, ocorreu gradativamente a liberação do polo orgânico e afastamento do dualismo, vinculando a aprendizagem, os afetos e as emoções. Nesse sentido, Mastrascusa e Franch (2016, p. 112) esclarecem que:

A psicomotricidade é percebida como atividade de um organismo global ou total, expressando uma personalidade inteira e correspondente à análise geral do indivíduo, traduzindo certo modo de ser sob o ponto de vista motor, caracterizando todo o seu comportamento.

“A Psicomotricidade, à luz de Wallon e de Ajuriaguerra, concebe os determinantes biológicos e culturais do desenvolvimento da criança como dialéticos e não como redutíveis uns aos outros” (FONSECA, 2022, p. 14). Portanto, compreender a totalidade dos sujeitos e os diferentes fatores interdependentes que influenciam o comportamento e desenvolvimento das crianças nos possibilita a construção de estratégias para intervenção na prática educativa.

O conceito de psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. A Psicomotricidade é hoje concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e tem instrumento privilegiado por meio do qual a consciência se forma e materializa-se. (FONSECA, 2022, p.14).

Segundo Mastrascusa e Franch (2016), a história da Psicomotricidade está

intrinsecamente relacionada à história da humanidade e do corpo, que repousa sobre uma herança de vinte séculos de dualismo cartesiano. No entanto, busca transcender essa visão e vislumbra um corpo como parte integrante da globalidade do ser humano, vivo e atuante, um “CORPO-SUJEITO”, termo usado pelos autores na intenção de reforçar que não há separação.

Nesse sentido, a Psicomotricidade ocupa o campo transdisciplinar e trata como primordial o conhecimento de mundo e a tomada de consciência dos movimentos pelo corpo, estabelecendo um entrelaçamento entre o psiquismo e a motricidade.

Psicomotricidade é 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. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. (ABP, 2023, s/p).

Com relação a atuação educativa, Le Boulch (1987) considera que a educação psicomotora contempla todas as virtudes de um desenvolvimento total do sujeito, integrando os aspectos motor, cognitivo, afetivo e social. Dessa maneira, promove-se o desenvolvimento das funções psíquicas e relacionais, não se limitando ao papel de prevenção de dificuldades no âmbito escolar.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo, se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permite prevenir certas inaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas [...] (COMISSÃO DE RENOVACÃO DE PEDAGOGIA PARA O PRIMEIRO GRAU, s.d., s.p. *apud* LE BOULCH, 1987, p. 11).

Nesse contexto, compreendemos que a educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável para toda criança, que possibilita uma experiência ativa de interação com o meio, assegurando o desenvolvimento e contribuindo na expansão e no equilíbrio da afetividade individualmente e nas relações. Esse entendimento é esclarecido por Le Boulch (1982, p. 129):

A educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio. A ajuda educativa, proveniente dos pais e do meio escolar, tem a finalidade de não ensinar à criança comportamentos motores, mas sim permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. No estágio

escolar, a primeira prioridade constitui a atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo à criança prosseguir a organização de sua “imagem do corpo” ao nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização práxica em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva.

A educação psicomotora permite que a criança viva em harmonia com seu corpo, com os outros e com o meio, através do movimento. Logo, é através de seu corpo que serão manifestados desejos e afetos, promovendo formas de comunicação que contribuem para a aprendizagem de conhecimentos escolares.

FERREIRA *et al.* (2008) elucidam alguns objetivos, como auxiliar e estimular a segurança, a confiança em si e a percepção do corpo; corroborar com o desenvolvimento e aprimoramento dos gestos e movimentos; atenuar os bloqueios que interferem na aprendizagem escolar; e sensibilizar a família e a escola em face das dificuldades da criança.

Baseado nos estudos da Psicomotricidade é notável o reconhecimento conquistado pelo corpo. Segundo Fonseca (2010, p. 45):

Considerar o corpo como o **lugar fenomenológico**, onde o ser humano constrói e co-constrói a sua **identidade** e o seu **sentimento e conhecimento de si**, como fonte de sensações, pulsões, emoções e intenções, é pôr em causa um dualismo de vinte séculos, é também, produzir uma rotura com o cognitivismo puro. (grifo do autor).

No entanto, essa visão dualista, mencionada também anteriormente neste trabalho, tem resquícios até a atualidade, perpassando diferentes instâncias da vida cotidiana dos sujeitos e anulando a vivência de mundo sensível.

Na escola, constatamos, assim, as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas, dissociando-as da participação corporal, de privilegiar as operações cognitivas abstratas, desvinculando-as de experiências sensoriais concretas, e de esquecer o sentido existencial do presente em função de um futuro abstrato. (GONÇALVES, 2011, p. 36).

Com base no que foi exposto, torna-se evidente que a Psicomotricidade oferece caminhos para superar os resquícios da dicotomia, favorece o enriquecimento da atuação educacional, promove o desenvolvimento psicomotor e a qualidade de vida dos sujeitos em todas as instâncias da sociedade. Com isso, ressaltamos a visão de Fonseca (2010), que afirma como a Psicomotricidade coloca o corpo e a motricidade no centro do comportamento e da evolução humana, constituindo seu objetivo nuclear.

3. CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PSICOMOTORA NO TRABALHO DOCENTE

3.1 A Psicomotricidade aliada à prática docente

Neste capítulo, exploramos conceitos fundamentais da Psicomotricidade que podem ser contributivos para o aprimoramento do fazer pedagógico, aguçando um olhar psicomotor do docente para o desenvolvimento, a aprendizagem e as relações interpessoais que se estabelecem com os discentes no âmbito escolar.

O Diário Oficial da União publicou a Lei 13.794 em 03 de janeiro de 2019, que dispôs da regulamentação da profissão de Psicomotricista (BRASIL, 2019). Logo, entendemos que, para uma efetiva implementação da Psicomotricidade na escola, são necessários profissionais com formação adequada, devidamente qualificados, que atendam os princípios éticos estabelecidos, além de considerar outros aspectos, como, por exemplo, a organização curricular transdisciplinar, recursos e ambiente propício.

A intenção deste trabalho monográfico é propiciar um entendimento de sujeito que se desenvolve em sua completude, para que as práticas dos educadores possam reconhecer a importância do movimento, promover o lúdico, resgatar o contato com a natureza, superando a visão de ensino conteudista, com práticas excludentes e descontextualizadas.

Alves (2013) aponta que o professor se organiza por seis aspectos distintos, a saber: as crenças sobre ser professor, a formação, o aluno, a supervisão, o ambiente de trabalho e a pausa. Destacamos a importância da supervisão, que representa um caminho possível para a colaboração e o suporte da prática dos educadores.

O quarto aspecto denominado de supervisão, ou seja, escuta que todo profissional da educação deveria possuir para continuar a caminhar educador, seria uma forma de ampliar sua visão e não substituí-la pela do supervisor, levando-o a descobrir seu próprio envolvimento e permitindo gradativamente a sua própria autonomia pedagógica. (ALVES, 2013, p. 83).

A supervisão, com base na Psicomotricidade, pode ser feita em pequenos grupos e organizada conforme acordado entre os participantes. “Nestes grupos de supervisão trabalhamos em um campo de articulação no qual o saber teórico, o saber técnico, o saber corporal e o saber relacional se entrelaçam” (MORIZOT, 1997, p. 244,

apud ALVES, 2013, p. 86).

Nesse sentido, com a supervisão, há um caminho de contribuição para o trabalho docente, com um acolhimento que é primordial, já que, como aponta Paschoalino (2009, p. 130), um dos fatores de mal-estar docente está relacionado ao “trabalho solitário em que o professor se vê diante de uma tarefa imensa e que não há como compartilhar suas dificuldades, dúvidas e tensões”.

Torna-se cada vez mais indispensável um espaço de estudos, diálogos, vivências corporais, pautados no respeito e que promovam reflexões. Dessa maneira, é proporcionado o cuidado do próprio docente, sendo um meio facilitador para o exercício satisfatório da profissão, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem significativo com os alunos. O cuidado consigo, com o outro e com o ambiente afeta positivamente as interações, dentro e fora da escola.

O conceito de Ecosofia proposto por Guattari (1990 *apud* TIRIBA, 2018, p. 28) nos ajuda a pensar nas diferentes relações, articulando as três ecologias: mental, social e ambiental.

As três ecologias vêm se constituindo como ferramentas teórico-práticas para a produção de um projeto de educação comprometido com a vida nos planos pessoal, social e ambiental, porque, em sua articulação, esses registros ecológicos expressam as dimensões da existência. E, por outro lado definem equilíbrios ecosófico que expressam a qualidade de vida na Terra. Assim, a referência nas ecologias possibilita a reflexão sobre a qualidade do existir.

Nesta primeira ecologia, Tiriba (2018) adota o termo “ecologia pessoal”, evitando a separação do que é mental e corpóreo, e que se caracteriza pelas relações consigo mesmo, com seu próprio corpo, compreendendo todas as dimensões, seja a física, a emocional e a espiritual. A ecologia social compreende as características e qualidade das relações entre os seres humanos. A ecologia ambiental trata das diferentes relações com a natureza.

Assumir o compromisso das ecologias, associadas à ideia de cuidar de si, do outro e do ambiente, faz com que as relações sejam aprimoradas e a consciência dos limites e possibilidades sejam construídas em um processo de aprendizagem significativa, em que se viabiliza a comunicação, o conhecimento e o bem-estar, tendo um compromisso com a qualidade de vida.

O desenvolvimento psicomotor engloba uma variedade de aspectos, como o movimento, a relações consigo, com o outro, com o objeto e o espaço, e estão associadas às estruturas psicomotoras como: o esquema corporal, a imagem

corporal, o tônus, a respiração, a coordenação motora ampla e fina, o equilíbrio, a postura, o relaxamento, a lateralidade, o ritmo, a percepção, a dissociação de movimentos e a organização de espaço e tempo. Porém, este trabalho não tem como objetivo analisar conceitos, características e particularidades de cada um destes aspectos que constituem a organização psicomotora dos sujeitos.

É importante destacar que a Psicomotricidade abrange conceitos funcionais e relacionais que perpassam de forma imbricada nos sujeitos. Bueno (2014, p. 241) esclarece que:

Os conceitos ou condutas psicomotoras funcionais referem-se àquelas cuja ação, qualidade e mensuração são possíveis de serem percebidas e que conjuntamente formam a integralização motora do ser humano num espaço e num tempo enquadrado. Já os conceitos relacionais são entendidos como a forma na qual o sujeito em seu corpo estabelece os parâmetros para interagir com o meio e com as pessoas, a partir das relações que assim se estabelecem. [...]

Entendemos que todo conceito funcional é constituído pelo processo relacional que o sujeito com um corpo em movimento realiza a partir de suas ações, assim como entendemos que os conceitos psicomotores relacionais só podem se manifestar se o corpo em movimento estiver ativando suas funções a partir das categorias psicomotoras funcionais.

Torna-se necessário considerar o viés da Psicomotricidade relacional, que envolve as experiências e as aprendizagens individuais dos sujeitos, com caráter subjetivo a ser trabalhado, como a imagem corporal, tornando o campo complexo, pois não é possível mensurar, mas é estruturante ao longo da vida.

Vieira (2014, p. 64) traz a seguinte definição para a Psicomotricidade Relacional:

[...] um método de trabalho que proporciona um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seu medos, desejos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais.

“A Psicomotricidade relacional na escola auxilia o professor e o aluno na construção de valores necessários às conquistas cotidianas, pautando o seu trabalho na transformação social, canalizando ações, efetivando seus sonhos e seus direitos” (FERREIRA *et al.* 2008, p. 53).

Bueno (2014) explica que nas relações com seu mundo interno e externo, os corpos interagem consigo mesmo, com o meio, com os espaços e objetos. A autora aponta aspectos relacionais que permeiam as ações e se manifestam no corpo e

assim nos auxiliam a pensar em contribuições para aprimorar o trabalho docente, tais como: a expressão, a comunicação, a agressividade, a afetividade, o limite e a corporeidade.

A comunicação pode ocorrer de forma verbal ou não verbal e está relacionada com a expressão corporal, que pode ser o principal veículo para expressar emoções, considerando que muitas vezes as palavras não conseguem transmitir tudo o que os sujeitos sentem em seu interior.

Na abordagem psicomotora, a linguagem não verbal é entendida e vivenciada como de extrema importância, visto que:

Através dela muitas vezes descobrimos conteúdos importantíssimos, aqueles que o indivíduo não consegue expressar verbal e conscientemente. Todas as emoções, todos os sentimentos e também todos os desejos e reações, conscientes ou inconscientes, tudo o que somos, se expressam nas atitudes e nos gestos, os quais não devem necessariamente vir relacionados com a linguagem verbal, pois esta pode mascarar ou transformar o vivido. O interessante é que o verbal venha após o vivido, na sua reflexão e não associado a ele. (BUENO, 2014, p. 361).

Dessa forma, o corpo está constantemente comunicando diferentes informações e o professor, com um olhar atento, que respeita a individualidade de cada aluno, pode desenvolver práticas que permitam expor os sentimentos e dificuldades, estimular a criatividade, explorar a imaginação, facilitando a dialogicidade do educando com o educador, com seus pares e com o meio no cotidiano escolar.

Nesse contexto, Bueno (2014) menciona atividades, como, por exemplo, a mímica, a dramatização e a dança. Além de outras que possam provocar tensões e relaxamento do tônus muscular, muitas vezes utilizando de recursos musicais para a construção de um ambiente lúdico.

Assim, as atividades criadoras são imprescindíveis ao processo educativo, pois favorecem a incorporação da disciplina interna, auxiliam na elaboração do contexto da ação, canalizam as tensões, conflitos e ansiedades e equilibram a relação consigo mesmo e com os demais, além de que fortalecem seu autoconceito, reforçando positivamente sua imagem corporal. (BUENO, 2014, p. 353).

A agressividade é também uma forma de comunicação muito presente no cotidiano escolar, sendo um dos pontos de conflito na harmonia da escola. Uma alternativa para lidar de forma saudável e construtiva seria transpor para o plano simbólico, diferente da proibição e repressão que geralmente ocorre.

E a agressividade bem canalizada ajuda a criança a esgotar as manifestações próprias de uma fase, canalizando-as de forma mais elaborada ou modificada para a fase seguinte, ajudando-a a crescer. Apenas reprimir a agressividade ou leva à introversão ou à compulsão, pois a agressividade contida em algum momento é extravasada. (BUENO, 2014, p. 365).

A autora sugere o uso de materiais lúdicos que não ofereçam perigo em atividades como a luta, por exemplo, para desequilibrar, dominar e defender. A preparação do espaço, o uso de materiais adequados e o estabelecimento de acordos a respeito do cuidado durante as práticas são estratégias importantes para que a agressividade seja posta para fora de maneira desculpabilizada e não prejudicial.

Ferreira (2018) reforça que a agressividade faz parte da expressão lúdica e pode ser trabalhada, por exemplo, com brincadeiras de construir e destruir, entre outras, de forma livre e através da ludicidade. O autor, por meio do pensamento de Winnicott (1975), contribui explicando que diante do jogo e do brinquedo se constitui uma área intermediária, na qual as crianças de maneira que não são destrutivas e violentas com os outros, podem experimentar suas fantasias agressivas de forma criativa.

A afetividade possui grande relevância na relação que se estabelece entre o docente e o discente, rompendo barreiras que distanciam e ajudando a superar a visão verticalizada de que o professor é superior e detentor do conhecimento. Isso traz sentido ao processo de ensino-aprendizagem, possibilita a troca de saberes e contempla integralmente os sujeitos.

É importante destacar como torna-se necessário que o educador esteja disponível corporalmente, pois, através dessa troca, se dão os afetos. Lapierre e Aucouturier (1986 *apud* BUENO, 2014, p. 373) “comentam que a criança espera do educador uma disponibilidade de empréstimo de seu corpo, a fim de que possa projetar simbolicamente seus desejos e encontrar ferramentas corporais e emocionais para relacionar-se com o mundo”. A partir da disponibilidade corporal, uma comunicação tônica é estabelecida, que se desenvolve em cooperação entre os corpos, promovendo ações, ajustes e respostas perceptíveis nas interações, nos movimentos e na tonicidade.

Outro conceito apontado por Bueno (2014) diz respeito ao limite, que, em um primeiro momento, pode ser logo apresentado como uma forma de disciplina no

sistema escolar. Nesse sentido, é posto por critérios pré-definidos, com expectativas socialmente criadas e usado como ferramenta de controle dos corpos.

No entanto, ao tratar sobre o assunto, é preciso valorizar o respeito mútuo na hora de repreender e sempre pontuar as atitudes indesejáveis. Partindo da compreensão de que o aprendizado se dá no equilíbrio entre o permitir e o proibir, é possível oferecer subsídios para autonomia do educando, proporcionando uma liberdade de ação, dando a possibilidade de reconhecimento, quando os limites são ultrapassados, e criando as responsabilidades.

Por fim, a corporeidade trata da unidade do sujeito através da vivência corporal, que está em constante relação com o meio e com outros corpos. Merleau-Ponty (1990 *apud* BUENO, 2014, p. 387) define a corporeidade como “a dimensão da situação do homem como ser no mundo”. Nesse sentido, a consciência do corpo se dá pelo contato com o mundo, e o conhecimento de mundo é revelado pelo corpo em seus movimentos e sentidos.

A estimulação de práticas sensório-motoras é fundamental para que haja o desenvolvimento dos movimentos corporais de forma integrada com a emoção e que possam ser expressados através desses movimentos. Ainda ocorrem práticas que dissociam as dimensões motora, intelectual, afetiva e social, em que são propostas atividades que se atende de forma exclusiva o aspecto motor, através de exercícios e circuitos repetitivos, ou que privilegiam o elemento cognitivo, muito comum em sala de aula. Tais práticas reducionistas inibem a percepção integradora do corpo.

É notória a insistência de professores nas atividades cognitivas, baseadas na memorização e nas dinâmicas que descartam o estímulo ao desenvolvimento do esquema e da imagem corporal, insistindo na imobilidade do aluno em sua mesa de estudo e no seu silêncio, excluindo os espaços participativos e interativos tão essenciais [...] (FERREIRA *et al.* 2008, p. 15).

Com a disciplinarização e o controle desmedido indo na contramão do que preza a corporeidade, os sujeitos vão perdendo suas potências e acabam por ter seus corpos docilizados, que, segundo Foucault (1987, p. 163), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Logo, cabe ao docente proporcionar experiências e aprendizados em que haja a tomada de consciência dos movimentos, através das brincadeiras, com a disponibilização de materiais apropriados, com a articulação entre teoria e prática e com momentos ao ar livre. Tiriba (2018) ressalta a importância do desemparedar as

crianças e de reconectar o contato com a natureza, já que os humanos são seres indissociáveis dela. Essas seriam algumas alternativas às propostas mecanizadas e descontextualizadas.

Levando em consideração todos esses aspectos relacionais discutidos, que contemplam o prazer e o desprazer, o sentir e o perceber o corpo em seus limites e potencialidades, as relações são construídas e permite-se a espontaneidade das ações. “Um agir espontâneo cuja significação não pode ser ignorada, ligada à experiência imaginária vivenciada pelo corpo em sua relação com o outro e com o mundo” (LAPIERRE, 2004 *apud* VIEIRA, 2014, p. 65).

Le Boulch (1982) considera tarefa essencial do educador permitir o brincar e explica que a atividade lúdica incide na autonomia e na socialização. Diante da espontaneidade, “a criança vai adquirir pouco a pouco confiança nela, e melhor conhecimento de suas possibilidades e limites, com frequência impostos pela presença da outra criança com quem ela deverá aprender a cooperar durante o jogo” (LE BOULCH, 1982, p. 140).

Mastracusa e Franch (2016), em seu trabalho de intervenção psicomotora pelo viés da Psicomotricidade relacional, apontam três grandes áreas de desenvolvimento: a construção da consciência corporal, o desenvolvimento das capacidades de orientação e organização do espaço e do tempo e o desenvolvimento das capacidades de relação e comunicação. Para isso, são sugeridos alguns pontos que devem ser proporcionados às crianças e que acreditamos ser relevante, de maneira geral, para as práticas educativas propostas pelos professores, sendo eles:

[...] contextos educativos que lhes ofereçam experiências relacionais, comunicativas, sensoriais, perceptivas e representativas ricas e variadas mediante as quais possam experimentar, explorar e conhecer suas possibilidades motoras e relacionais e as que lhes oferece o entorno, descobrindo e transformando o entorno físico e humano ao mesmo tempo que se descobrem e se transformam. (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 44-45).

O caminho pelo brincar e pelo jogo simbólico traz a ressignificação das fantasias, dos desejos, das inibições, das frustrações e da agressividade, fazendo com que esses aspectos sejam revelados ao mundo exterior espontaneamente, muitas vezes sem a necessidade da linguagem verbal, o que se torna primordial na primeira infância, em que a oralidade está em estruturação ou em casos que existe o comprometimento da fala.

São fundamentais todos esses conhecimentos da abordagem psicomotora que foram apontados, pois contribuem para a potencialidade dos corpos dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, viabilizando o aprimoramento da prática docente no contexto escolar.

3.2 O olhar psicomotor diante da diversidade e o processo de inclusão escolar

A inclusão deve ser construída no processo de ensino e aprendizagem de modo cotidiano, vislumbrando uma formação que contemple a todos, promovendo plena participação dos alunos na vida escolar, indistintamente, sejam eles com ou sem deficiências ou dificuldades de aprendizagens.

A inclusão é uma perspectiva que expressa o direito de todas as pessoas à plena participação em todas as esferas da sociedade. Esta concepção, em âmbito educacional, afirma o direito à educação para todo e qualquer indivíduo, seja qual for seu nível social, gênero, etnia, grupo cultural etc. [...] Inclusão em educação não se restringe a nenhum público e é processo que não possui um fim delimitado, ao contrário: contempla uma série de elementos que se articulam numa relação dialética e complexa. (SANTOS *et al.*, 2015, p.2).

As práticas excludentes ocorrem em diferentes esferas da sociedade, logo, as situações de desigualdade são refletidas na escola, que conta com um caráter padronizador, ignorando a diversidade. Dessa maneira, é preciso superar esses modelos que se manifestam no cotidiano escolar.

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (CANDAU, 2008, p. 25).

O multiculturalismo possui diversas vertentes, mas basicamente nasceu das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, a fim de atuar, intervir e transformar a dinâmica social, conforme explica Candau (2008).

Sendo assim, é preciso pensar no multiculturalismo que acentua a interculturalidade, sendo essa a que busca promover relações dialógicas com diferentes grupos. Essa perspectiva concebe as culturas como históricas e dinâmicas, em um contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. As relações culturais não têm uma visão romântica, mas são marcadas historicamente pelas

questões de poder, fortemente hierarquizadas, com preconceito e discriminação de determinados grupos. (CANDAU, 2008).

A escola possui caráter homogeneizador e monocultural a ser rompido, tornando necessário construir práticas educativas em que a questão das diferenças estejam em evidência. Logo, torna-se necessário que haja o reconhecimento da identidade cultural, das raízes familiares e seja levado em conta o contexto em que os sujeitos estão inseridos, o que permite ampliar a visão de mundo, reconhecer e valorizar as diferenças. Tal necessidade é contemplada na visão da Psicomotricidade.

A psicomotricidade, toma também em consideração, o **contexto ecológico, sócio-histórico e cultural** onde o indivíduo está inserido, com a finalidade de gerar novos processos de facilitação e de interação com os vários ecossistemas (micro, meso, exo e macrosistemas) de uma sociedade em mudança acelerada e complexa, no sentido de a eles se adaptar, com ajuda de estratégias específicas de intervenção psicomotora. (FONSECA, 2010, p.44, grifo do autor).

Candau (2008) explica que o educador tem o papel de mediar as relações interculturais na escola, trabalhando através do diálogo e das reflexões coletivas nos conflitos que também podem se manifestar. “É necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes [...]” (CANDAU, 2008, p. 32).

Historicamente, um dos grupos excluídos da sociedade e marcados pela discriminação e preconceito é o das pessoas com deficiência. No que diz respeito à deficiência, esta revela a existência de comprometimentos físicos, cognitivos, sensoriais, entre outros, e afasta a condição de normalidade, sendo esta, entendida como a almejada pelas pessoas e que possui características idealizadas socialmente. Com isso, é conferido às pessoas com deficiência um lugar de descrédito, impossibilidades e até julgamentos produzidos historicamente por meio de regimes de verdade hegemônica, tendo esses entendimentos potencializados quando a deficiência é visível e se identifica no corpo (UHMANN; SCHWENGBER, 2021).

As autoras também refletem sobre a realidade do olhar “normalizador” que busca o conhecido, visto como o ideal e, quando não o encontra no outro, gera diversos sentimentos, como, por exemplo, de repulsa ou rejeição pelo observador. Os sinais que estão expressos no corpo marcado pela deficiência geram olhares que levam as pessoas com deficiência a situações constrangedoras e preconceituosas. “A

diferença passa a sobreviver à vigilância de olhares normalizadores, aos seus olhares duvidosos e julgadores que pretendem decifrá-la, enquadrá-la, dominá-la” (UHMANN; SCHWENGBER, 2021, p. 46).

A partir da compreensão que o olhar deixa marcas nos sujeitos, cabe aos educadores caminharem na contramão desse tipo de olhar julgador e procurar ter um olhar sensível, no que diz respeito a estar atento ao que o corpo revela em sua potência e possibilidades.

Descortinar o olhar psicomotor é um caminho sem volta porque não é possível perceber o outro em sua potência de agir e ignorar o que se vê, o que se sente. Com esse olhar, a necessidade de buscar meios de se relacionar com o que se revela diante de nós: um corpo que expressa muito mais do que aprendemos nos livros escolares, nos conteúdos programáticos, nas diretrizes curriculares e nas normas institucionais. O que fazer com esses corpos que se mostram diante de nós e que não conseguimos mais ignorar? (SCHAEFER, 2019, p.16).

Ladvocat (2020) relata sua prática em um determinado projeto em que olhava para os sujeitos que tinham a linguagem verbal comprometida e observava a comunicação pelo dizer corporal de cada um, através de gestos, sons, olhares e movimentos. Essa perspectiva reforça a importância do olhar psicomotor e da construção do vínculo afetivo na relação, para que seja possível realizar este tipo de percepção sensível e intervir adequadamente.

[...] olhamos para as possibilidades que esses sujeitos trazem, pois é importante não se fixar no que ele não consegue fazer, mas sim desenvolver, estimular suas potencialidades e expandi-las, de forma a exercitar o corpo e incentivá-lo a novas descobertas. (LADVOCAT, 2020, p. 285).

Com o olhar psicomotor, as práticas de inclusão dos educadores ganham abrangência, pois está para além da objetividade de perceber a necessidade de adaptação dos espaços e objetos. Possibilita notar a potencialidade dos corpos e permite alcançar a subjetividade dos sujeitos, que envolve as emoções, os desejos, os prazeres e desprazeres de cada um, sempre tendo a compreensão da complexidade que envolve as relações humanas.

A existência de barreiras à aprendizagem se manifestam de variadas formas, seja social, física, econômica, psicológica, entre outras, e podem ser minimizadas pedagogicamente pela mediação do professor em articulação com a gestão escolar, com a família e com as políticas governamentais. Logo, ao promoverem a inclusão, tendo como base as perspectivas da abordagem psicomotora, diminuem as práticas

excludentes e garantem a participação efetiva de todos os educandos no processo de ensino-aprendizagem.

“Talvez a grande riqueza da humanidade seja a heterogeneidade, mas algumas pessoas ainda teimam em desejar ou querer ver sempre, apenas, a homogeneidade” (ALVES, 2013, p. 52). No âmbito escolar, inegavelmente, há indivíduos que reproduzem as estruturas de dominação que ocorrem na sociedade, mas existe um espaço para ser ocupado pelos que visam a transformação social.

4. PUBLICAÇÕES À LUZ DA PSICOMOTRICIDADE NO ÂMBITO DO EVENTO CIENTÍFICO EDUCACIONAL ENDIPE

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) teve seu início a partir do seminário “A didática em questão”, realizado na PUC do Rio de Janeiro, em 1982, no qual Vera Maria Candau cunha o termo Didática Fundamental, já discutido neste trabalho. No evento ocorreram discussões do contexto educacional em consonância com os aspectos políticos e culturais da sociedade brasileira. Um de seus objetivos era: “Estimular a busca de propostas alternativas que visem, de fato, à ampliação quantitativa e a melhoria qualitativa das oportunidades educacionais para a maioria da população brasileira” (CANDAU, 2005, p. 9 *apud* CANDAU, 2014, p. 118).

O ENDIPE é um evento científico que ocorre de forma bienal e reúne docentes, discentes e pesquisadores da Educação. As formas de participação podem ser como ouvintes sem apresentação de trabalhos, ou oferecendo minicursos, ou apresentando trabalhos no formato de painéis e pôsteres, em que os textos ficam disponíveis online posteriormente. São divulgadas e discutidas as pesquisas que abrangem a didática, a prática de ensino, a docência, o currículo, entre outros assuntos no contexto da educação básica e superior.

Dada a relevância do evento na área educacional, buscamos verificar se a Psicomotricidade vem sendo abordada e de que maneira é discutida nesse contexto. Para esta pesquisa, foram escolhidas as duas últimas edições, XX e XXI, realizadas nos anos de 2020 e 2022 por instituições de ensino superior do Rio de Janeiro e de Uberlândia, respectivamente. Ambos os formatos aconteceram de forma remota, inicialmente devido à pandemia de COVID-19, tendo um grande alcance de inscrições.

Para esta pesquisa, buscamos nos anais eletrônicos (ENDIPE, 2020; 2022), que são disponibilizados de forma gratuita nos sites dos eventos¹, artigos que abordavam a temática da Psicomotricidade. A busca foi realizada utilizando os descritores “Psicomotricidade” e “psicomotor(a)” nos títulos dos trabalhos, e os artigos selecionados foram organizados em quadros contendo o título, as palavras-chave, os descritores e os autores.

Os resultados apontaram o maior número de publicações do ano de 2020, com

¹ A edição de 2020 está disponível em: <<https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

A edição de 2022 está disponível em: <<http://xxiendiipe.com.br/home>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

um total de cinco (5), enquanto em 2022 houve apenas um (1). A seguir, serão apresentados os dois quadros elaborados e a descrição dos assuntos e autores referenciais abordados em cada artigo.

QUADRO 1 – XX ENDIPE – 2020

| TÍTULO | PALAVRAS-CHAVE | DESCRITORES | AUTORES |
|--|--|--------------------|--|
| O vínculo afetivo na relação entre professor e aluno vivido no setting da Psicomotricidade relacional, uma proposta de formação docente em contexto. | Psicomotricidade Relacional; Vínculo afetivo; Formação Docente em contexto. | Psicomotricidade | Priscila B. de Freitas Kessiane F. Nascimento. |
| A formação de si na formação do outro – perspectivas da educação psicomotora na prática docente. | Educação Psicomotora; docente; Psicomotricidade; trabalho; corpo. | Psicomotora | Mayara S. Bazilio Ricardo C. S. Alves Lenice Ribeiro |
| Uma perspectiva de olhar psicomotor: o corpo, o brincar e a natureza. | Formação docente; olhar psicomotor; natureza; experiências; Educação Infantil. | Psicomotor | Cristiane C. Susano |
| O que pensam os professores sobre o que pode o corpo na escola? | Corpo; Educação; Professores; Psicomotricidade | Psicomotricidade | Adriana A. Alves Katia B. Schaefer |
| A relação do desenvolvimento psicomotor e a aula de educação física representada pelos professores de educação física. | Representações Sociais; Desenvolvimento Psicomotor; Educação Física Escolar | Psicomotor | Bruno V. dos Santos |

Fonte: A autora, 2023.

No primeiro trabalho (FREITAS; NASCIMENTO, 2020), “O vínculo afetivo na relação entre professor e aluno vivido no *setting* da Psicomotricidade Relacional, uma proposta de formação docente em contexto”, as autoras relatam a inserção da Psicomotricidade Relacional em uma escola municipal, com o objetivo de promover o desenvolvimento da relação afetiva entre as professoras e os alunos. As vivências foram direcionadas pelo trabalho de um psicomotricista, com espaço e materiais adequados. Foi possível constatar que minimizaram os conflitos e houve melhorias nas relações, ampliando os vínculos, que se estenderam fora das sessões. Vieira, Batista e Lapierre (2013) ofereceram o embasamento teórico, contextualizando a Psicomotricidade Relacional.

É importante evidenciar que os três artigos seguintes compõem o painel “O

olhar psicomotor para o corpo na formação docente”, sendo eles: 1 - “A formação de si na formação do outro – perspectivas da educação psicomotora na prática docente”; 2 – “Uma perspectiva de olhar psicomotor: o corpo, o brincar e a natureza” e 3 - “O que pensam os professores sobre o que pode o corpo na escola?”. Em razão disso, o último artigo foi considerado, apesar de não conter nenhum dos dois descritores no título, já que ele está inserido no mesmo painel e também ficou confirmado, com a leitura do mesmo, que aborda a temática em questão.

Nesse painel, os autores, através do olhar psicomotor, convidam a repensar questões sobre o corpo, desconstruindo paradigmas ainda presentes na prática educacional, como, por exemplo, a separação entre corpo, mente e natureza.

No primeiro trabalho (BAZILIO; ALVES; RIBEIRO, 2020), evidencia-se o quanto a Educação Psicomotora é um efetivo instrumento de autoconhecimento, sensibilização e de aprimoramento das relações entre os corpos, auxiliando o docente em seu cuidado consigo e nos desafios cotidianos da profissão. Na construção do artigo, são utilizados autores referenciais da Psicomotricidade Relacional, como Lapierre e Aucouturier (2012).

No segundo artigo (SUSANO, 2020), é discutida a importância do papel do professor com um olhar psicomotor e com práticas pedagógicas que valorizam o contato com a natureza e que legitimam a brincadeira e a espontaneidade das ações, como principais atividades na Educação Infantil. Dessa forma, Lapierre e Aucouturier (2004) contribuem sobre a importância das relações e das experiências afetivas e espontâneas que se dão entre os professores, as crianças e o meio. Sanchez (2011), embasa aspectos discutidos no texto que envolvem a compreensão do corpo em sua complexidade, como potência e como veículo de desenvolvimento e formação das crianças, enfatizando a relação de afetos com os outros e a natureza.

Na terceira pesquisa (ALVES; SCHAEFER, 2020), são expostas questões acerca do que pode o corpo na escola pelo olhar dos professores. As autoras concluíram que no discurso há um favorecimento para que haja movimento e expressões dos alunos, mas que ainda ocorre, mesmo que de forma mascarada, o controle dos corpos nas instituições educacionais. Neste sentido, filósofos como Spinoza (2011) e Foucault (2009) fundamentam o texto. O corpo do professor não foi percebido como atuante no processo, mesmo com a pergunta aberta sobre “O que pode o corpo na escola?”, o que gerou outra problematização na pesquisa. Alves

(2013) embasa as discussões sobre o corpo do professor, com aporte teórico na Psicomotricidade.

A última pesquisa (SANTOS, 2020), não pertencente ao painel anterior, é denominada “A relação do desenvolvimento psicomotor e a aula de educação física representada pelos professores de educação física”, aponta para a importância do desenvolvimento integral do aluno, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, motor e social. O autor constata que existem professores de educação física que não compreendem a noção de desenvolvimento psicomotor e possuem uma visão genérica, voltada para o aspecto físico. Com isso, é apontando uma lacuna na formação dos professores pesquisados. Apesar de não mencionar especificamente a Psicomotricidade, o entendimento global dos sujeitos abordado na pesquisa parte do pressuposto trabalhado no campo. Além disso, utiliza Le Boulch (1983), que é um referencial da Psicomotricidade.

QUADRO 2 – XXI ENDIPE – 2022

| TÍTULO | PALAVRAS-CHAVE | DESCRITOR | AUTOR |
|--|--|------------------|--------------------------|
| O impacto da pandemia no desenvolvimento das funções Psicomotoras para a alfabetização: relato de experiência. | Alfabetização; Ensino Remoto; Pandemia; Psicomotricidade | Psicomotora | Camila Junqueira Tavares |

Fonte: A autora, 2023.

Nessa pesquisa (TAVARES, 2022), a autora discute os impactos da pandemia da COVID-19 em 2020, ocasião na qual o ensino remoto foi implementado como alternativa de continuidade aos estudos. Os sujeitos foram afetados, com professores sobrecarregados e crianças da educação infantil que não tiveram estimulações adequadas com desenvolvimento das funções psicomotoras, o que interfere na alfabetização. Logo, com a retomada do ensino presencial, a autora reforça a importância da Psicomotricidade, que auxiliou a amenizar quaisquer déficits deixados pelo cenário apresentado. Com base na Psicomotricidade, os estudos de Le Boulch (1982) e Fonseca (2012) contribuiram para o trabalho realizado.

Com a análise dos resultados apresentados, constatamos que se encontram incipientes as pesquisas na área da Psicomotricidade no contexto investigado. Contudo, os trabalhos selecionados possuem grande relevância, pois trazem contribuições da Psicomotricidade para a prática profissional do professor que favorecem a transformação social; revelam a importância da abordagem psicomotora,

na qual se compreende um desenvolvimento total dos sujeitos que interfere dentro e fora da escola; valorizam a expressão e o movimento dos corpos; prezam pela afetividade e pelo estabelecimento de vínculo nas relações interpessoais e com a natureza. Além disso, chamam a atenção para a formação dos docentes que atuam na educação básica. Os diferentes aspectos corroboram para reafirmar que as dimensões humana, técnica e político-social atuam em conjunto no processo de ensino-aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho monográfico teve como propósito analisar as contribuições da Psicomotricidade nas práticas que circundam o fazer pedagógico, apresentando inicialmente os estudos acerca da docência no contexto educacional escolar e a literatura pertinente ao campo da Psicomotricidade, abordando mais especificamente sobre a Educação Psicomotora. Posteriormente, analisamos os aspectos relacionais e as ações educativas que permeiam o espaço escolar através do olhar psicomotor. Por fim, averiguamos as publicações científicas apresentadas nas duas últimas versões do ENDIPE (2020; 2022) que implicam na utilização da abordagem psicomotora.

Notamos consonâncias entre as áreas da educação escolar básica e da Psicomotricidade ao perceber que os sujeitos, em sua unidade, compreendem um compósito de aspectos cognitivos, afetivos, motores, culturais e sociais que constituem o ser e que as práticas educativas devam contemplar essa integralidade, considerando a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem e rompendo com quaisquer que sejam as visões dicotômicas e dualistas que ainda persistem. Contudo, constatamos que o ideal a ser alcançado nem sempre está posto, tendo em vista a realidade educacional atual com práticas fragmentadas e descontextualizadas e com as dificuldades que os docentes enfrentam em seu ofício.

Na construção desta pesquisa, buscamos explorar os saberes contributivos à luz da Psicomotricidade, com a finalidade de proporcionar o enriquecimento da prática docente. Nesse sentido, foi considerado primordial para os educadores os conhecimentos acerca da importância do corpo, do movimento livre e espontâneo através da ludicidade. Os aspectos relacionais e as questões de cuidado que circundam os sujeitos consigo mesmo, com o outro e com o meio foram destacados. Além disso, foi objeto de discussão o processo de inclusão dos educandos, levando em conta a diversidade presente nas instâncias da sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Com a pesquisa realizada nos anais eletrônicos das duas últimas versões do ENDIPE (2020; 2022), constatamos que se encontram incipientes as publicações com foco na Psicomotricidade diante do contexto pesquisado. Porém, é importante ressaltar que, apesar do baixo número, os trabalhos verificados apresentam

relevância e consideram a Psicomotricidade como meio de investimento do sujeito aprendiz no contexto escolar, contribuindo para os conhecimentos que concernem à docência. Logo, deixamos aos educadores como sugestão de leitura os artigos científicos selecionados e destacamos a importância de se publicar sobre a temática.

Este trabalho não tem a pretensão de preencher todas as lacunas que envolvem a prática docente, nem de tratar os professores como psicomotricistas, reconhecemos as especificidades e distinções entre as profissões. Nesse sentido, buscamos contribuições através da Psicomotricidade que suscitem o olhar psicomotor do professor, promovam reflexões e apontem caminhos para possíveis mudanças, algumas das quais são urgentes, como a superação de práticas segregacionistas e que fragmentam os corpos.

A Psicomotricidade constitui um vasto campo, com diversidade de saberes contributivos ao âmbito escolar. Possui um caráter preventivo e possibilita o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente. Por essa razão, primamos pela inserção dessa ciência na Educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Adriana; SCHAEFER, Katia Bizzo. O que pensam os professores sobre o que pode o corpo na escola?. *In*: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda *et al.* (Orgs.) **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Livro 1 – volume 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [2826-2836]. Disponível em: <<https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- ALVES, Ricardo C. S. **O corpo do professor**. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE - ABP. **O que é psicomotricidade**. [2023]. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BAZILIO. M.; ALVES, R.; RIBEIRO, L. A formação de si na formação do outro – perspectivas da educação psicomotora na prática docente. *In*: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda *et al.* (Orgs.) **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Livro 1 – volume 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [2817-2826]. Disponível em: <<https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2023.
- BRASIL. Lei 13.794 de 03 de janeiro de 2019. **Regulamentação da atividade profissional de psicomotricista e autoriza a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Psicomotricidade**. Brasília, DF: Casa Civil 2019,. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13794.htm> Acesso em: 20 jun. 2023.
- BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade**: teoria e prática da escola à aquática [livro eletrônico]. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. Didática: entre sujeitos, saberes e práticas. *In*: CRUZ. G. B. da; et al (Orgs.). **Ensino de Didática**: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Quartet, 2014 [111-127].
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 [13-37].
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M. (Org.) **A didática em questão**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 [13-24].

CANDAU, Vera Maria. A didática e a relação forma/conteúdo. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988 [26-32].

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas em Ciencias Humanas Sociais.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas%20em%20Ciencias%20Humanas%20Sociais.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2023.

ENDIPE, Encontro Nacional de Docência e Prática de Ensino. **XXI Endipe/Uberlândia 2022**: a Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais. Disponível em: <<http://xxiendipe.com.br/home>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ENDIPE, Encontro Nacional de Docência e Prática de Ensino. **XX Endipe/Rio 2020**: Didática(s) entre Diálogos, Insurgências e Políticas. Disponível em <<https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. **Agressividade, Educação e Psicomotricidade**. ABP, 2018. Disponível em: <<ps://psicomotricidade.com.br/agressividade-educacao-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; *et al.* (Orgs.). **Psicomotricidade Escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 3. ed. – Rio de Janeiro: Wak, 2022.

FONSECA, Vitor. da. **Manual de Observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: uma visão pessoal. *In*: **Construção Psicopedagógica**, v.18, n.17, [42-52]. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a04.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREITAS, Priscila; NASCIMENTO, Kessiane. O vínculo afetivo na relação entre professor e aluno vivido no setting da psicomotricidade relacional, uma proposta de formação docente em contexto. *In*: CRUZ, Gisele Barreto da *et al.* (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Livro 1 – volume 1. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [3771-3778] Disponível em:

<<https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir**: Corporeidade e educação. 15. Ed. São Paulo: Papirus, 2011.

LADVOCAT, Marcia Barçante. A produção de novos sentidos na construção do corpo individual e coletivo. *In*: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (Org.) **Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020. [281-298]

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e Educação. 4. ed. Fortaleza: RDS, 2012.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e Educação. 3. ed. Curitiba: Filosofart, 2004.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Prefácio. Primeira parte. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento Psicomotor**: do nascimento até 6 anos a psicocinética na idade pré-escolar. Tradução de Ana G. Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIBÂNIO, José Carlos. O processo de ensino na escola. *In*: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. [77-102].

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação**: psicomotricidade relacional no ambiente educativo. São Paulo: Conquista: Evangraf, 2016.

PASCHOALINO, Jussara. **O professor desencantado**: matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

ROLDÃO, M. C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. *In*: **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 95, 2007.

ROLDÃO, M. C. Que é ensinar? Desmontando o senso comum. *In*: **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009. [13-24]

SANCHEZ, Celso. **Ecologia do corpo**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SANTOS, Bruno. A relação do desenvolvimento psicomotor e a aula de educação física representada pelos professores de educação física. *In*: HOFFMAN, Adriana et

al. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação entre educação, comunicações e tecnologias. Livro 5. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [1308-1315]. Disponível em: <<https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, Monica Dos; *et al.* Inclusão em educação: experiências de formação docente a partir de uma escola de governo. *In: Anais II CONEDU*. Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16166>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SCHAEFER, Katia. Por um olhar psicomotor na formação de professores. *In: ALVES, Ricardo; SCHAEFER, Katia Bizzo* (Orgs.). **O olhar psicomotor na educação**. Curitiba: CRV, 2019.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SUSANO, C. Uma perspectiva de olhar psicomotor: o corpo, o brincar e a natureza. *In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda et al.* (Orgs.) **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Livro 1 – volume 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [2837-2846]. Disponível em: <<https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

TAVARES, Camila Junqueira. O impacto da pandemia no desenvolvimento das funções psicomotoras para a alfabetização: relato de experiência. *In: Anais XXI ENDIPE: A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais: Eixo 7 - "A Didática, Práticas de Ensino - Infâncias, Juventudes e Vida Adulta"* [recurso eletrônico] Uberlândia: FAGED/UFU, 2022. [511-518] Disponível em: <<http://xxiendipe.com.br/anais-virtual>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

UHMANN, Silvana M.; SCHWENGBER, Maria S. V. Quando o corpo é marcado pela deficiência: algumas reflexões sobre estereótipos e preconceitos. *In: RIBEIRO, Willian, SILVA, Rita e DESTRO, Denise.* (Orgs.) **Educação física e diferença**: perspectivas e diálogos. Curitiba: CRV, 2021 [37-55].

VIEIRA, José L. **Psicomotricidade Relacional**: a teoria de uma prática. Perspectivas online, 2014. Disponível em: <https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/388>. Acesso em: 01 maio 2023.

VIEIRA, J. L., BATISTA, M. I. B., LAPIERRE A., **Psicomotricidade Relacional**: a teoria de uma prática. 3ª edição. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.