

EDUCAÇÃO DO CORPO: CRIANÇAS SE MOVIMENTANDO E APRENDENDO NOS ESPAÇOS EXTRASSALA DE AULA

Selma Regina de OLIVEIRA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Eixo temático

E-mail do primeiro autor: sr.oliveira@unesp.br

Dagmar Aparecida Cynthia França HUNGER, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

E-mail: dagmar.hunger@unesp.br

Thiago Aparecido VIEIRA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

E-mail: thiago.a.vieira@unesp.br

Resumo

A educação para a saúde do corpo da criança na escola desenvolvida na perspectiva do conhecimento interdisciplinar e respeitando o movimento como eixo central de sua aprendizagem e em espaços extrassala de aula são pontos imprescindíveis para serem considerados no quesito intencionalidade pedagógica. No entanto, como se configura o ensino escolar quanto à educação do corpo pelo movimento? O objetivo da presente pesquisa foi discutir concepções professorais e as implicações na aprendizagem estudantil de aulas em espaços extrassala por intermédio do/pelo movimento do corpo, no campo de experiência "corpo, gestos e movimento". Realizou-se revisão da literatura referente à aspectos legais da educação brasileira, concepções de educação para a saúde e educação física na educação infantil com brincadeiras, jogos e brinquedo, por dois anos. A metodologia caracterizou-se como qualitativa, foi desenvolvida considerando-se as orientações do método pesquisa participante e os instrumentos para a coleta dos dados foram grupo focal, os quais em discussão conforme o método análise de conteúdo. As constatações revelaram: a) A formação continuada estrutura a práxis docente; b) a educação física escolar desenvolvida por intermédio de brincadeiras, jogos e brinquedo de maneira interdisciplinar torna-se geradora de muitas aprendizagens. Concluiu-se que a educação para a saúde pelo movimento e em espaços extrassala de aula são pontos imprescindíveis para serem considerados no quesito intencionalidade pedagógica nas aulas para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Corpo em Movimento. Educação para a Saúde

1. Introdução

A organização legal e normativa da educação infantil, é preocupação no Brasil desde a promulgação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961).

Essa lei deu mais autonomia aos órgãos estaduais de educação e regulamentou a existência dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação, além de garantir o empenho obrigatório de recursos do Orçamento da União e de Municípios para os devidos investimentos. Posteriormente, a segunda LDBN Brasileira, lei 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, afirma que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

No que se refere ao entendimento de educação infantil, a educação para a saúde tendo como referência Merleau-Ponty (1994), que define saúde com grande relevância ao considerar corpo como expressão do estado de saúde em crianças que ainda estão descobrindo-se “ser no mundo”, pois define que, o corpo intermedia a relação com o conhecimento e o propõe ainda, sujeito da percepção, deixando de ser a consciência concebida separadamente da experiência vivida e da qual provém o conhecimento.

Educação para a saúde significa uma intervenção pedagógica interdisciplinar, pois perpassa os campos científicos, educacionais, culturais e de experiências, sendo que as brincadeiras, os jogos e brinquedos, envolvem interações sociais, históricas, ensino e aprendizagens múltiplas, assim como socioemocionais das manifestações corporais da civilização humana. Portanto, é dever conceber “saúde” como fundamental no Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento, plano das aulas e nas discussões que ocorrem em reuniões, articulando-se ao currículo e implicando em um posicionamento sobre a função da escola.

O pertencimento da criança a um grupo social é construído na família (primeiramente) e na escola ou creche. Como afirma Elias,

A criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta. Na criança, não são apenas as ideias ou apenas o comportamento consciente que se veem constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com suas tendências instintivas, seu comportamento controlado pelos instintos. O desenvolvimento integral da criança significa educação familiar..., instituições escolares..., como representante do Estado se dá na ampliação cultural por meio da interação com as pessoas tomando conhecimento de costumes e saberes, diferentes dos do núcleo familiar (ELIAS, 1939, p. 26)

Neste contexto de convívio com outras crianças e adultos, brincando, jogando e construindo brinquedos nos agrupamentos, as experiências da infância vão surgindo e assim, a constituição da identidade e do pertencimento nas relações sociais.

Os espaços extrassala, ou melhor, que compõem os momentos de se movimentar entre os diversos ambientes escolares (bibliotecas, salas de informática e leitura, pátios, bancos, brinquedos, rampas, escadas, refeitórios, banheiros, jardins etc.) têm significados para a criança e, se aliados às metas de ensino e aprendizagem, muito podem contribuir na formação diferenciada na educação infantil.

A atuação professoral e intencional, a ser desenvolvida nos espaços escolares, se diferencia com objetivos exploratórios, desafiadores, motivantes..., como afirma Vasconcellos (1992, p. 113 e 114) que a motivação para o conhecimento tem a ver com o trabalho, com conhecimento, com a organização da coletividade, com o relacionamento interpessoal, isto significa que, a motivação é um complexo e dinâmico processo de interações entre as pessoas, os objetos de conhecimento e a realidade em que se inserem.

Dessa forma, as potencialidades são mediadas pela intencionalidade pedagógica nos planos de aulas e na docência que contemplam as brincadeiras, os jogos e os brinquedos, com o diálogo, desafios, motivações, a exploração dos perfis potenciais de cada criança, que ao interagir com as demais, com adolescentes, adultos (as) e idosos (as), tornam-se plenas.

No entanto, como se configura o ensino escolar quanto à educação do corpo pelo movimento? O objetivo da presente pesquisa foi discutir concepções professorais e as implicações na aprendizagem estudantil de aulas em espaços extrassala por intermédio do/pelo movimento do corpo, no campo de experiência “corpo, gestos e movimento”.

2. Fundamentação teórica

Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação de 2014 (Brasil, 2014), entre outros documentos fundamentais como a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1998) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) que atuam na formulação de políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Neste contexto, as discussões culminaram nas diretrizes, e normativas nacionais para a ressignificação de concepções sobre a construção de referenciais novos ideais por meio de reflexões sobre a práxis das instituições nesse constructo de sociedade.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI (2010), a concepção de criança é o de “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de

conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18).

Recentemente, em 2017, esses referenciais embasaram, com outros referenciais teóricos, a criação da nova base nacional comum, para que o currículo da educação infantil se ajustasse às mudanças ocorridas, como por exemplo a globalização e as inovações tecnológicas, que fizeram com que novas formas de se pensar o mundo e as pessoas, se incorporassem à criança do século 21.

2.1 O Plano Nacional de Educação e as metas para a educação infantil

O Plano Nacional de Educação, PNE, para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência (BRASIL, 2014).

Para Saviani (2014), é de fundamental importância, compreender o significado do PNE, seus alcances e limites, no atual contexto brasileiro articulado com o Sistema Nacional de Educação.

A concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa**, grifo nosso, às práticas pedagógicas na educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2017).

Dessa forma, considera-se a articulação entre os documentos norteadores sobre a concepção de criança essenciais para o alinhamento nas propostas nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, considera-se a articulação entre os documentos norteadores sobre a concepção de criança essenciais para o alinhamento nas práticas pedagógica.

2.2 A educação para a saúde na infância do/pelo movimento

A educação para a saúde é relevante em todas as fases da vida humana. Na infância, sua abordagem se torna imprescindível no sentido da educação do corpo em movimento, promovendo, dessa forma, a qualidade de vida das pessoas.

Discutiremos conceitos de saúde que permeiam a vida cotidiana e veremos que a saúde corporal vai muito além destas perspectivas, porque esta pesquisa tem como epígrafe Merleau-Ponty (1994), que define o estado de saúde onde, não podemos conservar a recordação viva da doença, ou na idade adulta a recordação de nosso corpo quando éramos crianças, essas "lacunas da memória" apenas exprimem a estrutura temporal de nosso corpo com todos os seus sentidos.

Permanecemos livres a respeito do sono e da doença na exata medida em que sempre permanecemos envolvidos no estado de vigília e de saúde, nossa liberdade apoia-se em nosso ser em situação, ela mesma é uma situação. Sono, despertar, doença e saúde não são modalidades da consciência ou da vontade, eles supõem um “passo existencial”. A afonia não representa apenas uma recusa de falar, a anorexia uma recusa de viver, elas são essa recusa do outro ou essa recusa dos futuros arrancados da natureza transitiva dos “fenômenos interiores”, generalizadas, consumadas, tornadas situação de fato (Merleau-Ponty, 1994, p. 227).

A infância é a fase da vida que se constrói as atitudes e hábitos por intermédio de escolhas para melhorar a sua qualidade de vida, por isso, a necessidade de o tema ser tratado perene e transversalmente na escola, em especial, na educação infantil.

Amparados no Estatuto da Criança e Adolescente, ECA (1991), para uma perspectiva legal, sobre o direito à vida e à saúde, em seu artigo 7º. Esse artigo aponta para os direitos que asseguram a vida, tratando como prioridade a dignidade humana, ... mediante a efetivação de políticas públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. Por isso, na escola precisa ser respeitado e estimulado o conhecimento do próprio corpo e à aquisição de hábitos saudáveis.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017, p.9), traz a necessidade de desenvolver competências, definidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. ”

Entretanto, de acordo com Orrú (2018), a BNCC caminha na contramão da construção de uma educação que tem por princípio a equidade de direitos e oportunidades. Em um processo pedagógico que seja valorizado o diálogo, a autonomia, a liberdade e a diferença, a homogeneização do ensino é inaceitável, uma vez que cada aprendiz aprende de seu próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades pessoais e seu contexto histórico-sócio-cultural.

Porém o campo de experiência “corpo, gestos e movimento”, na educação infantil, que alicerça as bases da educação física, quando compreendido de forma interdisciplinar, pode favorecer o desenvolvimento integral da criança, pois nota-se a possibilidade de explorar habilidades psicomotoras e socioemocionais.

A essência da criança é o movimento, a curiosidade e aprendizagem diária. Isso implica a possibilidade de contemplarmos saúde na escola, pelo viés das conquistas do desenvolvimento de atitudes saudáveis.

Para isso, é importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, tornando a vivência numa experiência com propósito educativo.

2.3 Concepção de corpo

Na concepção de Merleau-Ponty (1994), corpo tem função de conhecimento, onde ao tatear, tocar ou estar inerte, pode revelar um aprendizado específico, dependendo das vivências de cada pessoa. Portanto para o autor:

O corpo surpreende-se a si mesmo do exterior prestes a exercer uma função de conhecimento, ele tenta tocar-se tocando, ele esboça 'um tipo de reflexão', e bastaria isso para distingui-lo dos objetos, dos quais posso dizer que 'tocam' meu corpo, mas apenas quando ele está inerte, e, portanto, sem que eles o surpreendam em sua função exploradora (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 137).

Ao pensar em um corpo que interage com o mundo, Chauí (2000) concebe em esclarecedoras palavras que

Visível-vidente, tátil-tocante, sonoro-ouvinte/falante, meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando. Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para uma alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e dele se relacionar comigo. Meu corpo é um corpo sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo. É uma interioridade exteriorizada e uma exterioridade interiorizada. É esse o ser ou a essência do meu corpo. Meu corpo tem, como todos os entes, uma dimensão metafísica ou ontológica. (CHAUÍ, 2000, p. 311).

A unicidade 'corpo e mundo' é destacada por Merleau-Ponty (1994), considera a seguinte forma, "O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável" (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 14).

A realidade vivida é única para cada pessoa, pois suas experiências são constituídas por suas percepções vividas, como na referência da BNCC (2017) quanto à criança, considerando que esta explora os espaços e nele constrói seus conhecimentos, como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e constrói conhecimentos sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.

2.4 A interdisciplinaridade, interação e intencionalidade docente

A discussão sobre interdisciplinaridade é emergente no meio educacional como uma forma de se pensar, na educação, a superação da abordagem disciplinar tradicionalmente fragmentária. Essa, frequentemente, é apontada como incapaz de atender às demandas por um ensino contextualizado.

Segundo Fazenda (2002, p. 50), “um projeto de capacitação docente para a consecução de uma interdisciplinaridade no ensino precisa levar em conta” como efetivar o processo de engajamento do educador de maneira interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada.

Para Souza e Rojas (2008) a interdisciplinaridade atuaria como uma parceria entre os professores que buscam nessa relação superar as barreiras, caminhando por uma perspectiva lúdica que valorize a motricidade da criança.

A intencionalidade pedagógica favorece a interação entre as crianças e proporciona suporte para que desempenhem papéis no decorrer das propostas de brincadeiras, jogos e brinquedos, cria espaços para fomentar diálogos, argumentações e fazeres.

Segundo Fazenda (2002, p. 74), “...existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente detalhado, coerente e claro para que as pessoas, nele envolvidas, sintam o desejo de fazer parte dele. ”. Assim, ao motivar a participação se abre espaço para que a aprendizagem socioemocional.

2.5 Espaços extrassala de aula

Os espaços escolares são constituídos por ambientes internos (fechados) e externos (fora das salas). Espaços extrassala de aula são, geralmente, pouco acessíveis no cotidiano escolar, visto que o uso depende de organização e planejamento prévio devido à socialização de turmas e equipes na escola.

Bezerra (2013) considera que as manifestações e as experiências das crianças em diversos espaços de uma instituição de educação infantil – o refeitório, a sala multiuso, a sala dos professores, o corredor, o banheiro, a horta, o pátio coberto e o parque – são lugares de ocupação das crianças, e é necessário torná-los, indicadores de qualidade.

Para Sayão (2002), a perspectiva do espaço, assim como do corpo, não é neutra. Ele está permeado por relações sociais que situam os sujeitos humanos em referentes culturais. O contato nesses ambientes permite que as crianças explorem diferentes formas de se relacionarem com os mesmos e, além disso, possibilita uma visão ampliada do espaço próprio para a experiência cultural.

3. Desenvolvimento da pesquisa e metodologia

3.1 O universo da pesquisa

A escola de educação infantil, onde a pesquisa foi desenvolvida, faz parte da rede municipal de uma cidade do interior paulista que atende 92 crianças de quatro a cinco anos. Todas participaram da pesquisa.

As docentes participantes são cinco professoras efetivas, sendo que (1) uma encontra-se afastada do cargo para assumir função na Secretaria Municipal de Educação e (1) uma contratada temporariamente.

O ano letivo, em 2021, iniciou com propostas para as aulas com ensino remoto ou híbrido e depois foram retomadas as aulas presenciais, sendo implementada a pesquisa nos anos de 2022 e 2023.

Na educação infantil, o professor pedagogo leciona todos os conteúdos do currículo, incluindo-se o campo de experiência “corpo, gestos e movimento”, com a exploração de múltiplos ambientes da escola, em aulas presenciais, o que demanda tempo na implementação.

3.2 Abordagens, métodos e instrumentos

Esta pesquisa adotou a metodologia da pesquisa participante, de abordagem qualitativa, com o instrumento de coleta de dados em grupo focal, durante as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, HTPC.

Chizzotti (2003) infere que ganham vigor os métodos clínicos de observação participante, a coleta partilhada de dados que dê voz aos silenciados e a interpretação significativa que releve o conhecimento supresso por uma concepção unitária de pesquisa.

O método propicia ao participante a capacidade de expor suas opiniões sem a preocupação em expor sua experiência pedagógica. Por intermédio de questionários, do tipo roteiro, houve o levantamento das informações para o iniciar as discussões.

Como instrumento de coleta da pesquisa, foram realizados encontros em grupos, caracterizados como grupo focal, integrando a estratégia de coleta de dados que, por sua vez, será tratado no tópico - O grupo focal na coleta e análise de informações para a pesquisa, exposto mais adiante.

3.3 O processo de desenvolvimento da pesquisa participante e as concepções no grupo focal

De acordo com Gatti (2005, p. 9), o grupo focal é uma técnica qualitativa, cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

Entende-se que no grupo focal, a pesquisa participante ocorre de forma mais efetiva ao passo que a pessoa, em grupo, influencia e é influenciado pelas discussões e pode opinar, por interdependência, conforme Elias (2001) e assim, os participantes vão modificando suas argumentações porque consideram as demais “colocações” do grupo.

Nas discussões sobre os temas abordados nos encontros, foram possíveis explanações de situações cotidianas e a aprendizagem pelas experiências pedagógicas dos pares, formando-se assim, no diálogo ocorrido nos encontros do grupo.

É necessário considerar, que a construção das concepções docentes se desenvolvem com os estudos onde a formação continuada, nas práxis do professor desempenham um papel intrínseco e ao mesmo tempo balizador para as ações docentes.

Para Tardif (2002), no que concerne os saberes que o professor efetivamente seleciona, modifica, utiliza e incorpora são aqueles que lhe parecem válidos como elementos norteadores para a prática, dentro das condições de trabalho existentes. Discute ainda que os saberes se referem à interação humana nas situações de ensino e aprendizagem, dando pouco destaque às questões que se relacionam aos saberes disciplinares, os quais constituem de certa forma, a própria finalidade da existência da instituição escolar, caracterizando uma dicotomia docente.

Portanto, para que a opinião dos participantes do grupo focal seja expressa efetivamente, é necessário que a intenção em discutir uma situação para encontrar a melhor abordagem, é preciso que o grupo esteja embrenhado em constituir uma opinião coletiva relevante a todos.

3.4 Procedimento para a análise de dados e discussão

Para analisar as entrevistas nos encontros de grupo focal, optou-se pela análise de conteúdo para a apreciação dos dados, entendida como “conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 44).

As técnicas desta pesquisa foram: a descrição, a inferência e a interpretação. Assim como explica Bardin (2009), a descrição é a realização da - enumeração das características do texto, resumida após tratamento, a inferência refere-se a deduções lógicas sobre o assunto tratado, e, por fim, a interpretação, onde as informações obtidas foram revisadas com o caráter do seu significado, dado pelo pesquisador em sua análise mais criteriosa.

Após discussões no grupo focal, emergiram as categorias decorrentes:

- Formação continuada e aprendizagens socioemocionais

As aprendizagens emocionais segundo Goleman (2011) são o saber da criança em distinguir sentimentos e compreender se outra pessoa está magoada, por exemplo. Assim, à medida que cresce vai adquirindo maturidade para entender suas emoções. Na escola essas aprendizagens tornam-se fortalecidas por estar em um ambiente social, desenvolvendo as aprendizagens socioemocionais que se sedimentam na interação com o outro.

O grupo focal teve o imprescindível papel na formação continuada das docentes, considerando a notoriedade presente nas relações, onde os indivíduos que constituem grupos, ou seja, a sociedade, destacamos que a sociedade é constituída pelos indivíduos, como explica Elias, 1994

A sociedade... só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e, no entanto, sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (ELIAS, 1994, p.13).

Foram discutidas no grupo focal, as concepções de saúde, corpo e movimento nas propostas pedagógicas já existentes na escola. Durante os encontros houveram também reflexões sobre as aprendizagens socioemocionais e suas contribuições para a construção de maior repertório de linguagem e autonomia para as relações sociais.

A aprendizagem emocional faz parte da vida da criança. De acordo com Goleman (1996), nenhuma criança, rica ou pobre, é imune a problemas. O analfabetismo emocional, gera pessoas com retraimento social, ansiosas, deprimidas, com problemas de atenção e raciocínio... com sequelas capazes de criar pessoas delinquentes e agressivas.

Discutiu-se no grupo focal o quanto as propostas de brincadeiras, jogos e brinquedo alicerçam hábitos saudáveis nas atitudes das crianças, em contextos onde possam expressar seus sentimentos melhoram a forma de se expressarem e repensarem atitudes.

Com relação à saúde emocional, nos dizeres da professora Mara “o interagir, quando a gente trabalha o campo ‘o eu, o outro, o nós’ a gente trabalha os direitos e deveres e a criança sabe disso. Eu acho que também colabora com a saúde mental e envolve tudo, como a saúde emocional... a gente que é adulto e às vezes por ansiedade por alguma coisa a gente não fica bem... imagina a criança que não sabe ainda dominar a ansiedade” (Mara).

Esses registros retratam como ainda há muito que se discutir sobre a interação com o outro no cotidiano escolar, tendo em vista as mudanças de comportamentos sociais atuais.

- Interdisciplinaridade e educação física - campo “corpo, gestos e movimento”

A interdisciplinaridade nos campos de experiência (“corpo, gestos e movimento”, “o eu, o outro e o nós”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”) ressignificou as propostas pedagógicas por meio da formação continuada.

As professoras explicaram que, o campo “corpo, gestos e movimento” aparece constantemente nas propostas didáticas mesmo que os objetivos não sejam desenvolver “corpo, os gestos ou o movimento”, como cita a professora Kátia, “a criança precisa aprender a se organizar no espaço... está em todos os componentes curriculares”.

Gatti (2003) reforça a ideia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam as inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem.

Essas reuniões contribuíram para um olhar mais apurado na práxis docente, ou seja, valorizaram o uso dos espaços extrassala de aula, das brincadeiras e jogos das propostas interdisciplinares.

4. Conclusões

Nas aprendizagens referentes à educação do corpo para a saúde da criança em fase escolar, são imprescindíveis o atuar e o agir com abordagens interdisciplinares recorrentes e com intencionalidade pedagógica. É necessário, também, a participação no brincar e jogar coletivos. E, ainda, considerar os aspectos socioemocionais e as inteligências múltiplas da criança, pois é na escola, no contato com o outro e na construção de vínculos, que se expressam ou se reprimem as emoções, formando e interferindo em todas as fases da vida, devido a influência das propostas pedagógicas com intencionalidade, de modo interdisciplinar e integral.

Os conceitos arquitetônicos dos espaços escolares de ensino e da aprendizagem causam impacto na formação da criança quanto à educação para a saúde do corpo e, portanto, é preciso ressignificar os espaços escolares de ensino e aprendizagem, sendo o movimento a peça essencial da educação da criança em movimento.

5. Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda. *O espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 13 de jul. 2022.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 13 de jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Plano Nacional de Educação* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 17 de jul. 2022.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*, BNCC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em 18 de jul. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 221-236, 2003, CIEd -

Universidade do Minho. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>>
Acesso em 01 de mai. 2023.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

_____, Norbert. *A sociedade de Corte*: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

_____, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro/RJ. Editora Zahar. 1939.

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia? 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Realidade educacional-IV).

GATTI, B. A. *Formação continuado de professores*: a questão psicossocial.

Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa número 119, p. 191 – 204, julho 2003.

_____, B. A. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série Pesquisa em Educação v. 10, p. 06 – 41, Brasília/DF: Líber Livro, 2005.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional* [recurso eletrônico] / Daniel Goleman; tradução Marcos Santarrita. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MARCELINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Educação*. 2 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora Ltda. 1994.

ORRÚ, Silvia. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. Revista Tempos e Espaços em Educação. 11. 139. 10.20952/revtee.v11i25.6828.

SAVIANI, Dermeval. *Plano Nacional de Educação*. Suplemento do livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Editora Autores Associados, Campinas, SP, 2014.

SAYÃO, D. T. *Corpo e movimento*: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SOUZA, R., & ROJAS, J. (2008). *Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância*. Motrivivência, 20(31), 207-222. Recuperado de <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p207>>

Acesso em 01 de mai. 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Dissertação de Mestrado intitulada *Metodologia dialética da construção do conhecimento em sala de aula*. PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992.