



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO- FAED

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CORPO E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL: A
VISÃO DE FUTURAS PEDAGOGAS**

LARISSA CAMILA RODRIGUES FERRAZ

FLORIANÓPOLIS, SC

2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CORPO E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL: A VISÃO DE FUTURAS PEDAGOGAS

LARISSA CAMILA RODRIGUES FERRAZ
ORIENTADORA: LARISSA CERIGNONI BENITES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

FLORIANÓPOLIS-SC

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ferraz, Larissa Camila Rodrigues
Corpo e Movimento na Formação Inicial : A visão de
futuras pedagogas / Larissa Camila Rodrigues Ferraz. --
2024.
142 p.

Orientadora: Larissa Cerignoni Benites
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2024.

1. Formação de Professores. 2. Pedagogia. 3. Corpo. 4.
Movimento. 5. Saberes Docentes. I. Benites, Larissa
Cerignoni. II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.


Larissa Camila Rodrigues Ferraz

“Corpo e movimento na formação inicial: a
visão de futuras pedagogas”

*Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação
junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação –
PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade
do Estado de Santa Catarina – UDESC.*


Florianópolis, 22 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 LARISSA CERIGNONI BENITES
Data: 24/10/2024 09:38:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Presidente/a:

Profª. Drª Larissa Cerignoni Benites
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Documento assinado digitalmente
 ELIANA AYOUB
Data: 22/10/2024 16:34:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro:

Profª. Drª Eliana Ayoub
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Documento assinado digitalmente
 ALBA REGINA BATTISTI DE SOUZA
Data: 23/10/2024 13:30:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro:

Profª. Drª Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Dedico esta dissertação à minha versão do passado, que cresceu em um bairro humilde de Contagem/MG, acreditando que a universidade e o mundo acadêmico eram sonhos distantes e inalcançáveis. Continue a nadar, Larissa.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta jornada desafiadora, meu corpo serviu tanto como campo de batalha quanto como refúgio. Cada passo dado, cada palavra escrita e cada leitura realizada foram uma dança entre o cansaço e a persistência, entre a dúvida e a esperança. Este corpo carregou o peso de sonhos que, embora parecessem distantes, agora se materializam nesta dissertação. Expresso minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu fortalecimento e possibilitaram a realização deste percurso.

Agradeço profundamente aos meus pais, Maria Aparecida e Sebastião, cuja coragem e força foram a base sobre a qual construí minha jornada. Minha mãe, com sua dedicação, e meu pai, com sua sabedoria, me transmitiram valores fundamentais que me sustentaram ao longo desta trajetória. A herança de sua resiliência e amor incondicional foi essencial para que eu pudesse enfrentar os desafios e alcançar meus objetivos. Agradeço também aos meus irmãos, Hebert, Junio, Kauan e Ludmylla, pelo apoio incondicional e encorajamento constante. Cada um de vocês contribuiu para que eu pudesse transformar meus sonhos em realidade, e sou eternamente grata por isso.

Agradeço profundamente ao Bruno, que esteve ao meu lado durante os quatro anos de graduação e mais dois anos de mestrado, oferecendo apoio e compreensão, mesmo nos momentos mais desafiadores. Sua presença foi um pilar importante em minha jornada. Agradeço também à Analu, cuja fé em mim foi fundamental para a conclusão da graduação e do mestrado. Sua generosidade foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Agradeço sinceramente aos meus colegas de orientação e aos membros do LAPRAPEF, que foram companheiros indispensáveis nesta jornada acadêmica. A colaboração, a troca de conhecimentos e o apoio mútuo enriqueceram minha experiência de forma inestimável. Agradeço também às professoras do laboratório por cada interação e aprendizado compartilhado, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Também agradeço às professoras doutoras Alba e Eliana, membros da banca examinadora, por suas contribuições valiosas e pela dedicação ao avaliar esta dissertação. A visão crítica e os comentários foram cruciais para o aprimoramento deste estudo. Sou muito grata!

Um agradecimento especial à minha professora orientadora, Larissa Cerignoni Benites. Sua orientação foi fundamental para a realização desta dissertação, além da crença constante em meu potencial, que foi uma fonte de motivação. Sua forma leve e encorajadora de me guiar ao longo deste percurso foi imprescindível, e sou profundamente grata por todo o apoio, sabedoria e confiança que você me ofereceu. Esta conquista é, em grande parte, um reflexo da sua dedicação e inspiração.

Agradeço ao Instituto Federal Catarinense pela oportunidade de realizar minhas primeiras pesquisas durante a graduação, onde iniciei meu contato com a temática do corpo. Minha gratidão à UDESC, que se tornou minha segunda casa e à UFSC, por aceitar participar desta pesquisa. Agradeço também a todas as acadêmicas da Licenciatura em Pedagogia que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho com suas valiosas perspectivas e experiências.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos, que foi fundamental para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa. Sem esse apoio, a conclusão deste trabalho não teria sido possível.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, seja com palavras de encorajamento, gestos de apoio ou simples atos de solidariedade. Cada contribuição foi valiosa e ajudou a tornar este sonho possível. Agradeço a todos que estiveram ao meu lado, tornando este percurso mais suportável e gratificante.

Com amor, muito obrigada!

RESUMO

Este estudo surge de reflexões e questionamentos sobre os saberes que permeiam a formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia, com foco específico na temática do corpo e movimento. Partindo do pressuposto de que a prática docente é resultado da relação dos diferentes saberes docentes e reconhecendo a importância de um processo formativo que possibilite a incorporação desses saberes, a pesquisa teve por objetivo compreender como a noção de corpo e movimento se faz presente no contexto da formação inicial na perspectiva das acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia de duas instituições públicas do município de Florianópolis/SC. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com viés interpretativo-exploratório. Como técnicas de levantamento de informações foram utilizadas: (a) análise de documentos das instituições e (b) entrevista semiestruturada com as acadêmicas em fase final do curso. A análise dos dados foi feita a partir do processo de codificação e categorização. Assim, os resultados deste estudo indicaram que ao se analisar os tempos e espaços do corpo e movimento nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia investigados e, principalmente, dos dizeres das acadêmicas, percebeu-se a presença tímida da temática. As referências ao corpo e movimento foram notavelmente limitadas, refletindo uma subestimação dessa temática na hierarquia dos conhecimentos. As acadêmicas demonstraram incertezas e dificuldades ao tentar articular seus pensamentos sobre corpo e movimento, revelando uma predominância de perspectivas físicas e biológicas. Os discursos apresentados evidenciaram uma tentativa de abordar esses temas, mas não uma compreensão consolidada. Observou-se a existência de um conjunto de saberes que ainda não estão plenamente acessíveis às acadêmicas. Como considerações finais apontou-se que o estudo não soluciona as lacunas existentes sobre corpo e movimento na formação inicial de professoras, mas a evidência como uma possibilidade de num futuro próximo se olhar para essas demandas de forma mais prioritária.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia. Corpo. Movimento. Saberes Docentes.

ABSTRACT

This study arises from reflections and questions about the teaching knowledge that permeates the teacher training in the Pedagogy Degree Program, with a specific focus on the theme of body and movement. If teaching practice results from the interplay of various teaching knowledge and recognizing the importance of a formative process that enables the incorporation of this knowledge, the research aimed to understand how the notion of body and movement is present in the context of teacher training from the perspective of the students in the Pedagogy Degree Program at two public institutions in the city of Florianópolis. This is qualitative research with an interpretative-exploratory approach. The information-gathering techniques used were: (a) analysis of institutional documents and (b) semi-structured interviews with students in the final phase of the program. Data analysis was conducted through a process of coding and categorization. The results of this study indicated that when analyzing the time and space allocated to body and movement in the curricula of the Pedagogy Degree Programs investigated, and especially in the students' statements, the presence of the theme was found to be timid. References to body and movement were notably limited, reflecting an underestimation of this theme within the hierarchy of knowledge. The students exhibited uncertainties and difficulties in articulating their thoughts on body and movement, revealing a predominance of physical and biological perspectives. The discourses presented showed an attempt to address these themes but not a consolidated understanding. It was observed that there is a set of knowledge that is still not fully accessible to the students. As final considerations, the study indicated that it does not resolve the existing gaps regarding body and movement in initial teacher training, but it highlights it as a possibility for addressing these demands more proprietarily soon.

Key-words: Teacher training. Pedagogy Degree Program. Body. Movement. Teaching knowledge.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1- Saberes docentes | 20 |
| Quadro 2- Primeiro resultado do levantamento bibliográfico CAPES e BDTD | 29 |
| Quadro 3- Pesquisas selecionadas do levantamento bibliográfico CAPES e BDTD..... | 30 |
| Quadro 4- Produções científicas sobre corpo e movimento na Formação Inicial..... | 35 |
| Quadro 5- Produções científicas sobre corpo e movimento na Escola | 44 |
| Quadro 6- Os cursos de Licenciatura em Pedagogia na UDESC e UFSC..... | 56 |
| Quadro 7- Roteiro para as entrevistas | 58 |
| Quadro 8- Acadêmicas participantes | 61 |
| Quadro 9- Nomenclatura e forma da entrevista | 62 |
| Quadro 10- Etapas da análise de categorias de codificação | 63 |
| Quadro 11- Lista de códigos das entrevistas | 64 |
| Quadro 12- Lista de códigos das entrevistas | 65 |
| Quadro 13- Organização dos cursos investigados..... | 70 |
| Quadro 14- Resultado das buscas por disciplinas | 74 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Print screen de fichamentos dos estudos selecionados | 31 |
| Figura 2 - Procedimentos para a coleta de dados | 59 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| PCC | Prática como Componente Curricular |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 Organização do texto | 18 |
| 2. SABERES DOCENTES E AS APROXIMAÇÕES COM CORPO E MOVIMENTO | 20 |
| 2.1 As produções bibliográficas sobre corpo e movimento na formação inicial no Brasil..... | 28 |
| 3. CAMINHO METODOLÓGICO | 55 |
| 3.1 Contexto do estudo e fonte documental | 55 |
| 3.2 Participantes e Técnica..... | 57 |
| 3.3 A coleta dos dados | 59 |
| 3.4 Análise de Dados..... | 63 |
| 4. DOCUMENTOS, CURRÍCULO E ALGUMAS INTERPRETAÇÕES..... | 67 |
| 4.1. O contexto histórico e as disposições curriculares dos cursos | 68 |
| 4.2 Limitações, desafios e possibilidades | 91 |
| 5. DIZERES SOBRE O CORPO | 103 |
| 5.1 Experiências no ECS..... | 114 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
| REFERÊNCIAS..... | 130 |
| APÊNDICES..... | 134 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Presencial..... | 134 |
| APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Virtual | 137 |
| APÊNDICE C - Consentimento para fotografias, vídeos e gravações..... | 140 |
| APÊNDICE D - Carta de apresentação do projeto de pesquisa | 141 |
| APÊNDICE E - Convite para participar da pesquisa..... | 142 |

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi conduzida como parte das atividades do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

O desejo de me aproximar da investigação sobre o corpo e o universo da formação em Pedagogia se deu durante a minha graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú, especificamente com a disciplina de 'Linguagem, Corpo e Movimento'.

No entanto, devo mencionar que isso também foi fomentado pela minha própria trajetória escolar, pois, ainda enquanto aluna, percebia que algo acontecia com o corpo e movimento na escola. Eram escassos os espaços em que se permitia movimentar-se e até mesmo o intervalo era monitorado com recomendações constantes sobre o 'não correr e/ou gritar'. Em minha memória, apenas as aulas de Educação Física escapavam desse processo, embora também fossem permeadas por muitas recomendações sobre como o corpo deveria se portar.

Ao ingressar na Licenciatura em Pedagogia percebi que pensar sobre o corpo enquanto expressão da linguagem era uma importante fonte de interpretação de sentimentos e vontades, além de ser um dos aspectos significativos do desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse contexto, Garanhani (2008) ressalta a importância de valorizar o movimento não apenas como uma necessidade física para o desenvolvimento, mas também como uma capacidade expressiva e intencional. Tal consideração nos permite compreender o corpo como uma linguagem não verbal que possibilita as relações de comunicação, interação e expressão, tanto consigo quanto com os outros.

Impulsionada por estas compreensões, conduzi um Trabalho de Conclusão de Curso com o objetivo de analisar e compreender como os conteúdos relacionados ao corpo e movimento são abordados na formação de professores, a partir da perspectiva das formandas do Curso de Licenciatura em Pedagogia no IFSC *Campus* Camboriú.

A pesquisa realizada evidenciou que o corpo e movimento corporal integra as reflexões no processo de formação inicial na instituição investigada. Isso se deve ao fato de que uma parcela expressiva das futuras docentes compartilhou relatos

positivos acerca dos conhecimentos e práticas desenvolvidos durante a formação inicial.

Figueiredo (2006) afirma que, na maioria dos cursos de formação docente, os conteúdos relacionados ao corpo e movimento são predominantemente teóricos. Entretanto, na pesquisa realizada, as participantes trouxeram à tona elementos sobre atividades práticas envolvendo corpo e movimento. O entusiasmo expresso pelas participantes em relação a essas experiências práticas sublinha a relevância dessas vivências. Sendo assim, além de terem contato com a teoria, também tiveram experiências práticas, vivenciando no cotidiano escolar a presença do corpo e movimento.

Porém, também chamou a atenção os dados que se reportaram à dimensão que o corpo ocupa na prática pedagógica cotidiana. Algumas participantes compartilharam experiências em que receberam advertências da instituição em que atuavam. Essas advertências ocorreram devido à percepção da instituição de que as crianças estavam brincando e/ou se expressavam verbalmente de maneira considerada excessiva durante as aulas. Esses episódios apontam para uma possível discordância entre as abordagens pedagógicas adotadas pelos participantes e as expectativas institucionais em relação ao corpo.

Assim, esses apontamentos me instigaram a pensar acerca da condição do corpo no campo da educação brasileira, suscitando considerações sobre a complexidade de sua interpretação e, em certos aspectos, sobre a fragilidade de interpretá-lo. Visto que o corpo é organismo e cultura, ao mesmo tempo (Fontana, 2011).

São recorrentes os dizeres que desde o nascimento é por meio do movimento que exploramos o mundo e com ele nos comunicamos, mesmo que seja sem nenhuma palavra (Antunes, 2004). Assim, é inegável que o corpo e movimento fazem parte de quem somos, sendo elementos intrínsecos à nossa identidade.

Dessa forma, impulsionada pela pesquisa que conduzi como Trabalho de Conclusão de Curso, decidi aprofundar ainda mais a exploração dessa temática, agora no âmbito do mestrado.

Neste contexto, ainda se mantém a inquietação sobre como o corpo e movimento são abordados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e alguns questionamentos se delineiam, tais como: Qual o espaço dedicado ao corpo e

movimento nos currículos de formação? Como os futuros professores percebem este conhecimento?

Se, em um primeiro momento, busquei saber como esse processo ocorre em um Instituto Federal, tive um interesse em analisar como outras instituições de Santa Catarina disponibilizam esses conhecimentos junto aos currículos de formação, no caso específico para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nesta perspectiva, entendo que o curso de Licenciatura em Pedagogia tem a importante contribuição ao ter como intenção formar professores qualificados para atuação nas etapas da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Dessa forma, um de seus atributos é fornecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem os futuros docentes a pensarem e repensarem sobre a escola, sobre a prática pedagógica, entre outros aspectos.

Porém, é crucial salientar que existem diferentes formatos de cursos de Licenciatura em Pedagogia vigentes no cenário brasileiro, seja pelos modelos de formação ou mesmo pela modalidade de ensino (presencial ou a distância). Além de ser um espaço de enfrentamentos e lutas enquanto a constituição de um curso que forma professores no que diz respeito aos espaços em que estes são ofertados- institutos, faculdades, universidade etc.- e a relação que possuem com seus currículos.

Desde suas origens, a formação de professores tem sido um terreno de disputas, resistências e controvérsias (Nóvoa, 2022). A educação do Brasil colônia trouxe a compreensão de docência como missão e arte do sacerdócio durante os três séculos de colonização. As bases dos ensinamentos centravam-se nos métodos educacionais propostos pelos Jesuítas e em seus manuais.

Assim, a educação estava atrelada à teologia e incorporava numerosos elementos de uma formação moral, literária e humana. Os critérios para seleção de professores eram pautados em requisitos morais e religiosos. A pedagogia jesuítica se opunha aos modelos de ensino que estavam sendo promovidos em países da Europa, que sofriam influência do racionalismo (Saviani, 2009).

A preocupação mais explícita com a formação de professores surgiu com a promulgação da lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, pois se vislumbrava uma maior atenção com a questão da alfabetização. Neste contexto, as escolas normais foram criadas no Brasil, entre 1835 e 1889, com o objetivo de formar

professores e reduzir a presença de professores leigos, que eram majoritários na educação do Brasil.

Essas escolas supracitadas passaram por diversas reformas entre 1890 e 1932, destacando-se pela ênfase nos exercícios práticos de ensino e enriquecimento dos conteúdos. No entanto, conforme pontuado por Saviani (2009), as reformas e expansões não resultaram em avanços significativos, pois traziam marcas do padrão dominante, uma formação centrada no domínio de conteúdos a serem transmitidos.

Diante desse contexto, o curso de Pedagogia surgiu no Brasil em 1939, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por meio do decreto-lei nº 1.190, datado de 4 de abril de 1939. Inicialmente, o curso foi organizado seguindo o “esquema 3+1”, onde os anos capacitavam os estudantes como bacharéis em pedagogia. Aqueles que optavam por concluir também o curso de didática, com duração de um ano, obtinham o diploma de licenciado. No entanto, o curso de bacharelado em pedagogia foi posteriormente extinto, permanecendo apenas o termo ‘Licenciatura em Pedagogia’ (Saviani, 2009).

Visando uma formação ampla do pedagogo, o curso foi fragmentado em habilitações técnicas, tais como supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar, criando uma dualidade no currículo com uma parte comum a todas as modalidades e outra específica para as habilitações (Saviani, 2009).

Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de licenciatura em Pedagogia (Brasil, 2006), delineou-se o campo de atuação do pedagogo, bem como sua formação atual.

Ao longo dessa história da formação de professores, muito brevemente aqui pontuada, e com o ingresso gradual de mulheres no magistério, as discussões em relação ao corpo conquistaram um espaço. Porém, esse espaço foi caracterizado por controles e exigências em relação ao corpo das docentes e de seus alunos. O que se assistiu foi um detalhamento dos modos em que deveriam agir, vestir, comportar-se e viver, tanto dentro quanto fora da instituição de ensino, conforme salientado por Fontana (2011) ao abordar a preocupação que se existia com a sexualidade das professoras, prescrevendo a elas roupas e uma vida pessoal discreta.

No que tange ao corpo dos alunos, o controle assumiu um papel fundamental para o ensino e este, foi naturalizado como uma condição inerente à prática docente. O ritual de controle da classe, seja de forma verbal ou não verbal, é expresso na

organização da sala de aula, baseada na visibilidade do professor e no controle dos movimentos, uma vez que a atenção é direcionada para as atividades cognitivas. De acordo com Fontana (2011), embora o currículo não faça menções explícitas às regras corporais existentes nas instituições, na prática, estas são ignoradas e contam com sua presença para o processo de ensino.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia carregam em seu processo histórico a influência das escolas de 'primeiras letras' onde a principal função estava nas demandas do processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura. Essa abordagem tende a restringir a compreensão da necessidade de outros conhecimentos para a preparação e atuação didático-pedagógica (Saviani, 2009). Neste sentido, se aprende na escola a ficar estático por horas e a ter comportamentos, mesmo que falsos, de interesse. Prioriza-se o ler, escrever, contar, raciocinar em relação a diversas outras possibilidades (Fontana, 2011).

Assim, frequentemente, as matrizes dos currículos acabam por não contemplar a temática do corpo e soma-se a isso a interpretação que se tem de que o corpo é apenas um instrumento para as aulas de Educação Física (Nóbrega, 2005; Garanhani, 2008; Sayão, 2008); e a meu ver é necessário desfazer essa ideia

Decorrentes desse processo de ausência do corpo e movimento durante a formação inicial de futuros professores, aparece o registro da dificuldade em se compreender o corpo na escola (Gaya, 2006) ou mesmo o trabalho com o corpo acaba sendo realizado como uma forma de descanso das atividades vistas como mais importantes, como escrita e leitura (Martins, 2018).

Motivada por este contexto, a ideia que aqui se delineia parte da prerrogativa de melhor entender essa temática dentro de um curso de Licenciatura em Pedagogia, mas no intento de alçar uma discussão sobre os saberes docentes.

Ao longo da formação inicial e do desenvolvimento da carreira, os professores se apropriam de alguns saberes docentes, que são construídos a partir de conhecimentos, relações, vivências e experiências. Para Tardif¹ (2014) saberes se constituem como uma base para a profissão docente e podem ser adquiridos através da experiência pessoal, da formação recebida, através do contato com outros

¹ Embora existam muitos autores que trabalham com o referencial de saberes e conhecimentos dos e sobre os docentes, para este trabalho se escolheu o referencial proveniente dos estudos de Maurice Tardif.

professores mais experientes, ou seja, não são saberes oriundos apenas da graduação, mas que passam por ela. Trata-se de um saber social.

Portanto, um professor não define sozinho o seu próprio saber profissional, pois é partilhado por um grupo de agentes tendo um objetivo social em comum, o de transformação. O saber também é temporal e vai se modificando conforme o tempo e suas mudanças e é construído também a partir da relação com outros. Ou seja, o saber do professor pode sofrer influência dos documentos prescritivos, da universidade em que formou, da sua família, da sua cultura, das relações construídas e às vezes até de uma legislação nacional.

Dentro da amplitude de saber e saberes, Tardif (2014) elencou quatro saberes docentes específicos. O primeiro diz respeito aos saberes da formação profissional, que são os saberes provenientes da formação inicial ou continuada, adquiridos nos cursos de formação de professores, como o de Licenciatura em Pedagogia. O segundo são os saberes disciplinares, são produzidos por pesquisadores e cientistas, envolvendo atividades de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, correspondente aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina, ou seja, são os saberes identificados como pertencentes aos diferentes campos como linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.

O terceiro são os saberes curriculares, que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos estabelecidos pelas instituições de ensino que os professores deverão aprender a aplicar e transmitir. Por fim, o quarto são os saberes experienciais, que segundo o autor “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p. 38). Ou seja, é a própria prática docente cotidiana.

A prática docente é resultado da relação de seus diferentes saberes. Ao entender que o processo de formação deva propiciar a apreensão desses diferentes saberes supracitados, um dos questionamentos que se faz é: As futuras professoras percebem a temática do corpo e movimento em seu processo de formação? Quais conhecimentos sobre o corpo e movimento estão presentes nos cursos?

Decorrente desse questionamento o problema de pesquisa que se coloca está em revelar: Como os conteúdos relacionados ao corpo e movimento se inserem no contexto da formação inicial na perspectiva das acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia de duas instituições públicas do município de Florianópolis?

A partir deste propósito, se descreve o objetivo geral: Compreender como a noção de corpo e movimento se faz presente no contexto da formação inicial na perspectiva das acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia de duas instituições públicas do município de Florianópolis.

Tendo como objetivos específicos: (a) Identificar a temática de corpo e movimento na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e; (b) Investigar como as futuras professoras² relatam a percepção sobre corpo e movimento na formação inicial em Pedagogia.

1.1 Organização do texto

Este item apresenta a estrutura adotada para o desenvolvimento do estudo. Após a introdução, que expõe o tema, os objetivos e os problemas que orientam esta pesquisa, o texto é organizado de forma a possibilitar uma compreensão clara e sequencial das discussões e análises. Cada capítulo foi planejado para abordar aspectos específicos do estudo, de maneira a fundamentar as respostas aos problemas levantados.

No capítulo 2, são apresentadas discussões fundamentadas no referencial dos saberes docentes proposto por Maurice Tardif (2014), explorando as dimensões que constituem os saberes necessários ao fazer docente. Partindo dessa perspectiva, o capítulo estabelece aproximações entre os saberes docentes e a temática do corpo e movimento, buscando evidenciar como essas dimensões dialogam.

Na sequência, a seção 2.1 apresenta o levantamento realizado acerca das produções acadêmicas, como artigos, dissertações e teses, relacionadas à temática. Por meio desse levantamento, buscou-se construir um alicerce teórico que subsidiasse as reflexões e análises desenvolvidas ao longo do estudo.

No capítulo 3, são apresentados os caminhos metodológicos que orientaram a condução da pesquisa, detalhando o processo de estruturação e desenvolvimento do estudo. Inicialmente, descreve-se o contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como as fontes documentais utilizadas para embasar as análises. Em seguida, são apresentados os participantes e as técnicas adotadas para a coleta de dados, destacando os instrumentos e procedimentos empregados. Por fim, o capítulo aborda

² Optamos pela escrita no feminino a partir da análise dos dados deste estudo, uma vez que a maioria das estudantes dos cursos de Pedagogia são mulheres.

o processo de análise dos dados, evidenciando os critérios e métodos que possibilitaram a interpretação e construção das reflexões e conclusões do estudo.

No capítulo 4, o foco recai sobre a exposição das análises realizadas a partir da pesquisa documental, abordando inicialmente os aspectos gerais dos documentos que compõem o *corpus* da investigação. Além disso, este capítulo incorpora as reflexões provenientes das discussões das acadêmicas sobre os currículos dos cursos analisados, apresentando as limitações, os desafios enfrentados e as possibilidades vislumbradas. Essa abordagem busca articular os achados documentais com os dizeres das acadêmicas, proporcionando uma compreensão mais ampla e crítica sobre a formação docente e sua relação com o corpo e movimento.

Já o capítulo 5 aborda os dizeres das acadêmicas sobre o corpo e movimento, destacando suas compreensões e interpretações dessa temática à luz de suas experiências vivenciadas nos estágios. A análise considera como as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a formação influenciam suas percepções e saberes sobre o corpo.

Por fim, no último capítulo, são tecidas considerações finais sobre o cenário investigado, reunindo os pontos mais significativos que sintetizam os principais resultados alcançados.

2. SABERES DOCENTES E AS APROXIMAÇÕES COM CORPO E MOVIMENTO

A origem e a natureza dos saberes que fundamentam a prática docente têm sido temas de amplas discussões e pesquisas na educação. Questionamos: de onde vem os saberes que os professores desenvolvem, cotidianamente, em sala de aula? Esses saberes são do conhecimento obtido na universidade? Ou são saberes adquiridos a partir da experiência prática do dia a dia?

Tardif (2014) menciona que a partir de 1980 surgiram inúmeras pesquisas, no contexto anglo-saxão e na Europa, sobre os saberes docentes. Seus textos juntamente com Lessard e Lahaye (1991) foram pioneiros na discussão e ganharam espaço no cenário educacional do Brasil.

Para o autor supracitado, o saber não é algo que flutua no espaço, mas sim algo que se relaciona com a vida dos professores: “[...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações” (Tardif, 2014, p.11). Segundo o autor, a noção de ‘saber’ em seu sentido amplo engloba conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos professores em seu cotidiano no saber-fazer e saber-ser ligados ao trabalho no cotidiano escolar.

Assim, para Tardif (2014) os saberes docentes são plurais e advém de várias fontes, sendo que a prática da profissão integra esses saberes. Desse modo, o saber também é temporal, adquiridos através do tempo, e está relacionado a constituição da identidade docente e suas relações.

Pensando nessas características, Tardif (2014) propõe um quadro onde se explora as fontes de aquisição e seus modos de relação no trabalho docente. O quadro 1 organizado pelo autor nos mostra diversos fenômenos, aspectos e situações importantes inerentes aos saberes docentes, como por exemplo, o peso cultural das instituições sociais na formação dos professores.

Quadro 1- Saberes docentes

| Saberes dos professores | Fontes de aquisição | Modos de integração no trabalho docente |
|---|--|--|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc. | Pela história de vida e pela socialização primária. |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais. |

| | | |
|---|--|---|
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc. | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas. |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. |

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

Como mencionado brevemente na introdução, Tardif (2014), divide os saberes docentes em quatro saberes, sendo: (1) saberes da formação profissional, que são os saberes provenientes da formação inicial ou continuada, adquiridos nos cursos de formação de professores, como a Licenciatura em Pedagogia; (2) saberes disciplinares, que são produzidos por pesquisadores e cientistas, envolvendo atividades de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, correspondente aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina, ou seja, são os saberes identificados como pertencentes aos diferentes campos como linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.; (3) saberes curriculares, que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos estabelecidos pelas instituições de ensino que os professores deverão aprender a aplicar e transmitir e; (4) saberes experienciais, que segundo o autor “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p. 38).

Essa abordagem proposta por Tardif (2014, p.11) vislumbra os saberes para além do que se configura como “mentalismo e sociologismo”. No que diz respeito ao mentalismo, a tentativa é justamente escapar da noção que os saberes se restringiram a esfera cognitiva e levanta-se então a bandeira do saber social e, dentre os vários argumentos posto pelo autor, se encontra a prática pedagógica que congrega relações formais e informais sobre a aquisição e ‘utilização’ dos saberes, passando pela socialização e o fazer.

Algo que nos aproxima da dimensão corpo e da história do corpo na humanidade, onde a mente possui destaque em detrimento a este último. O corpo é marcado pela história de cada época, sofrendo influências de diversos fatores como o tempo, a cultura e a religião. Na história da filosofia, Platão desprezava o corpo com relação a alma e Aristóteles considerava o corpo como um instrumento da alma (Silva,

2005). Para o corpo foi sendo destinado um papel secundário enquanto a mente/cabeça/alma foi ganhando o status de protagonista.

Neste sentido, a mente foi separada do corpo. E enquanto o corpo passa pelo processo de ser ‘treinado’ ou mesmo ‘adestrado’ para as dinâmicas sociais, a mente é colocada em evidência de forma apartada e exaltada, concretizando a ideia de dualismo. Sayão (2008) ao relatar o dualismo entre corpo e mente, afirma que é comum o que deriva de a mente ter um *status* superior e o que deriva de o corpo ter um *status* inferior. A autora ainda expõe a diversidade de palavras que são utilizadas para tratar da mente com status superior, como por exemplo: “razão, consciência, inteligência, cognição e conhecimento” (Sayão, 2008, p. 93).

Em continuidade, Tardif (2014, p.14) também comenta do sociologismo como um elemento que “tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-os como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores [...]”. A chamada de atenção do autor supracitado, está no fato de que ao mencionar os saberes dos professores é impossível não manter a relação com seu contexto, espaço, materiais, cotidiano.

Tardif (2014) defende que os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de práticas, de disciplinas escolar e são, ao mesmo tempo, saberes dele. Sendo assim, a perspectiva do autor situa o saber do professor em um campo de conexões entre o individual e o social.

Neste sentido, pensa-se que este cotidiano citado implica no ensinar-aprender com e sobre o corpo e que neste ritual existem gestos, hábitos e comportamentos que são aceitos e aqueles que não são aceitos. Nesta ‘zona de conflito’ do que se pode ou não se adentra a questão do movimento. E, em muitos momentos, corpo e movimento são vistos como algo negativo e por isso são silenciados, precarizados e controlados mesmo em funções básicas como ir ao banheiro, falar e se movimentar, como se encerrassem em si e não fosse fruto de uma produção social.

Essa relação do corpo e movimento perpassa a escola e seus processos de escolarização, assim como as práticas e condutas daqueles imbricados no contexto, tal como os professores.

Assim, o esforço que se inicia nesse estudo, está em realizar aproximações entre o referencial de saberes com a temática de corpo e movimento, compreendendo que em muitos momentos eles estão justapostos, pois aprender a profissão passa

pelo corpo. Mas no caso, a ênfase aqui recai sobre os saberes específicos que dizem respeito ao corpo e movimento e estão alocados (ou não) nos currículos de formação.

Essa proposta vai ao encontro do que menciona Tardif (2014, p.185) ao descrever que existem muitas controvérsias sobre estudos de saberes e no caso desse estudo, uma das primeiras que sinalizamos é que ao dizer sobre saber dos futuros professores sobre corpo e movimento, de certa forma temos uma intenção de racionalizar o que se sabe, ‘uma representação da intelectualidade’ sobre o assunto e implicam em uma noção de “[...] juízo de realidade e exclui os juízos de valor, a vivência [...]” (Tardif, 2014, p. 195).

Então, entende-se que existe um componente racional significativo, mesmo no debate sobre corpo e movimento. Mas que pode ser o ponto de partida para se interpretar as razões, motivos e ações, no caso dos futuros professores. Desse modo, partimos do exposto pelo autor e chamaremos de saber os pensamentos, ideias e argumentos que correspondam a certas exigências de racionalidade, colocando em evidência uma capacidade formal.

Tardif (2014) pontua que, em sua ótica, quando se estuda saberes dos professores se estabelece uma abordagem que vai trazer tensões, pois se apoiará numa visão prática da profissão e se adentrará na diversidade da produção dos saberes, mas sobretudo se amplia os espaços de aquisição [no caso, para além da formação universitária] e isso tem um peso no debate acadêmico.

Assim, a especificidade dos saberes acaba ultrapassando a formação acadêmica, são marcados por diferentes vivências e experiências, pessoais e profissionais, são resultados de conhecimentos do decorrer de suas trajetórias, desde a experiência anterior ao ingresso na formação inicial, começando como aluno. São saberes variados e heterogêneos que não formam um repertório de conhecimentos unificados.

Os saberes docentes remetem a uma pluralidade de saberes e, essa pluralidade de saberes, acaba formando uma espécie de acervo onde, sempre que necessário, os professores recorrem a eles ou mesmo vão modulam suas razões e argumentações. Os saberes vão sendo ‘incorporados’; tomando corpo, inclusive de quem o habita.

Para Tardif (2014, p.103), o professor é “uma pessoa completa com seu corpo[...]”, um ser no mundo com suas emoções, relações, cultura, senso comum, personalidade e história de vida. Esse corpo amplia o espaço de aquisição do saber.

E, quando se chega na formação universitária, não se chega de ‘corpo vazio’, e todos esses saberes adquiridos ao longo da vida, inclusive os saberes específicos adquiridos na formação, desempenham um papel no ensino, são incorporados na ação profissional cotidiana: um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que muitas vezes vem do trabalho.

Para o autor supracitado, a profissão docente é uma profissão de interação humana, o objeto de seu trabalho são os seres humanos, seu corpo é elemento fundamental para tal. Portanto, Tardif (2014) se refere a um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro, sempre na relação com o outro, sempre perpassando pelos corpos.

Ademais, o trabalho do professor na sala de aula se manifesta em seu corpo, muitos aspectos pedagógicos são transmitidos por sua expressão, sua postura, a forma como gesticula, como se aproxima ou como se distancia. Desta maneira, o corpo docente em movimento transmite não apenas conhecimentos aos alunos, mas valores e habilidades que se manifestam através do corpo (Gaussel, 2022). No entanto, esquecemos que nos relacionamos de corpo inteiro e somos afetados por corpos inteiros, como explica Fontana (2011), as ações ‘sem corpo’ foram naturalizadas, ou seja, esquecidas. Para as autoras supracitadas, Gaussel (2002) e Fontana (2011), os professores não se atêm a dimensão corporal de sua própria profissão.

No que se refere a ação profissional do professor Tardif (2014) pontua que é estruturada por duas series de condicionantes inseparáveis que, são o cerne da profissão, sendo: os condicionantes ligados à transmissão da matéria como avaliação, planejamento objetivos e tempo e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos. O autor destaca que é a partir disso que os estudos sobre a maneira como um conteúdo é transmitido ou a maneira como o professor os compreende e interage com os alunos faz parte integrante das pesquisas sobre os saberes, pois compõem o cerne da profissão.

Os saberes, de acordo com Tardif (2014), dependem das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e o corpo, por vezes, ocupa um lugar subalterno. Portanto, não se pode negar a influência da formação e da composição de seus currículos que escolhem recortes e modelam gerações de professores. Afinal, um dos pontos que se reconhece aqui é que os professores e futuros professores são

sujeitos de conhecimentos e se exige que esses conhecimentos sejam específicos para a sua formação.

Assim, investigar os saberes docentes e o corpo nos leva a questionar certos modelos formativos pautados unicamente na transmissão de conhecimento, onde se pode ter um conjunto de saberes, ou mesmo a ideia de corpo, como algo invalidado. E, neste sentido, acabamos por esbarrar na dicotomia entre corpo e mente, que na formação, acaba por ganhar ramificação como a distinção, e distância, entre teoria e prática.

Se voltarmos os nossos olhares para o espaço escolar observaremos que o corpo é ausente e pouco considerado no cotidiano escolar. Para Gauscel (2022), a falta de questionamento sobre o lugar do corpo na escola aponta para a problemática dessa dicotomia acima mencionada.

Desse modo, Fontana (2011, p. 14) afirma que os professores vivem uma ilusão aprendida nos cursos de formação, de que da relação de ensino o que marca os alunos são apenas os conhecimentos escolares, subtraindo da relação de ensino o corpo, apesar do ensino ser emanado de um corpo para outro. Ainda assim, para a autora, o corpo é utilizado de maneira precisa e não ingênua, “em um processo de civilidade”. É evidente que existe uma ambiguidade nas relações de ensino, no que diz respeito ao corpo, entre a naturalização/esquecimento da dimensão corporal e sua utilização para adequar, controlar e conter comportamentos.

Dentro deste contexto, Martins (2018) ao investigar professoras da educação Infantil de dez capitais do Brasil sobre a relação de corpo e movimento nos cursos de Licenciatura em pedagogia, constatou que ainda existe uma insuficiência para tratar o tema, seja pelo conhecimento teórico ou prático, e muitas vezes corpo e movimento eram considerados apenas em momentos específicos da rotina com as crianças. O autor supracitado entendeu que existe uma negação do corpo e movimento no ambiente escolar onde o corpo deve ser adequado às normas e regras que o silenciam.

Gauscel (2022) questiona se o aluno é realmente bem-vindo nas instituições como um todo, posto que o corpo do aluno e o corpo dos professores são inseparáveis da pessoa, os espíritos não brincam sozinhos nos parques das escolas ou andam sozinhos pela sala de professores. O fato é que a educação se interessou pouco pelo corpo que ocupa um espaço ausente, desconhecido e negado no ensino, como bem afirmado pela autora.

O lugar do corpo na escola e mesmo na formação de professores acaba sendo negligenciado, a não ser que nosso olhar esteja voltado para as disciplinas com dimensões mais biológicas ou mesmo em Artes ou Educação Física.

No entanto, existe uma ambiguidade até mesmo quando voltamos nosso olhar para a Educação Física, uma vez que, esta deteve o papel de adestrar os corpos dos alunos, mas também assumiu o compromisso de libertá-los das carteiras e das quatro paredes da sala de aula (Ayoub, 2005).

Ayoub (2005) em sua pesquisa intitulada “Memórias da Educação Física Escolar” pediu para que as acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia escrevessem cartas, para alguém de sua escolha, narrando suas memórias em relação à Educação Física. A autora analisou 290 cartas e verificou que as acadêmicas relataram sensações como alegria, prazer, tristeza e frustração diante das práticas realizada por seus professores de Educação Física.

As narrações das acadêmicas não trataram o corpo e movimento como um conhecimento essencial, mas foi notado que se reproduz visões simplistas, como por exemplo, a ideia de controle do corpo para que a mente possa realizar as atividades cognitivas. Neste sentido, percebeu-se nas escritas que os componentes curriculares como matemática e português são tratados como indispensáveis, mas o mesmo não ocorre com Educação Física.

Para Santos (1999), os corpos estão tal como as pessoas o vivem, ausentes das narrativas curriculares. O autor enfatiza que a moldagem dos corpos e o disciplinamento de seus movimentos são um dos componentes centrais do currículo e provavelmente um de seus efeitos duradouros e permanentes. Estamos diante de corpos e movimentos controlados, mecanizados e ignorados. O corpo e movimento fazem parte do processo educacional e consequentemente precisam estar inseridos no currículo sem funções adestradoras e castradoras.

Conforme Fontana (2011), a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem ‘sem corpo’, não somente devido ao controle de corpos e movimentos, mas pelas características dos métodos e conteúdos que colocam o aluno ‘fora de seu corpo’ em um mundo totalmente diferente do qual ele integra.

O fato é que a escola carrega algumas percepções sobre o corpo que, por vezes, são diferentes entre si e acabam por oportunizar a compreensão de alguns períodos históricos, como por exemplo: (a) abordagem higienista que apresenta a ideia de que o corpo ideal é funcional e saudável e apto; (b) a abordagem científica,

que traz à tona as características anatômicas e fisiológicas do corpo e o coloca dentro da dimensão curricular que analisa suas funções vitais, forma e a estrutura do organismo humano; (c) a abordagem esportiva que remete o corpo a sua dimensão de performance motora e; (d) a abordagem sobre o treinamento do corpo que o relaciona ao seu disciplinamento, onde o corpo é negado, preso a cadeiras e a salas, controlado e reprimido. Assim, essas e ainda outras abordagens circundam representações e noções que se tem do e para o corpo na escola ou mesmo no processo de formação (Gaussel, 2022).

Fontana (2011, p. 15) considera que “[...] ainda que a instituição escolar não molde plena e completamente os indivíduos, marca a ferro os sujeitos que por ela passam”. As relações corporais na escola são complexas e podemos afirmar que tudo passa pelo corpo, como por exemplo, os saberes docentes, uma vez que se relacionam com a vida dos professores, o ensinar e o aprender.

Assim, na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura essa questão de corpo e movimento tem sido complexa na área da educação. Há décadas a formação docente tem ocasionado debates políticos e acadêmicos, com reformulações, retrocessos e desafios para uma formação de qualidade. Portanto, questiona-se qual o lugar dedicado ao corpo e ao movimento nos currículos de formação inicial das futuras professoras.

Muitas vezes as matrizes curriculares acabam por não contemplar a temática do corpo, e quando a incluem o corpo está apenas no papel, mas não necessariamente compõem a prática cotidiana das ações necessárias para a docência. Assim, existem alguns indicativos que isso gera limitações no trabalho pedagógico com o corpo em movimento (Garanhani; Nadolny, 2015).

Outro destaque é que se observa que muitas pesquisas realizadas sobre o corpo em movimento são do âmbito da Licenciatura em Educação Física, como Garanhani (2008) e Sayão (2008), abrindo espaços para interpretar que o corpo em movimento é um componente ligado exclusivamente a Educação Física e a prática de esportes, mas não necessariamente figuram a educação como um todo. O corpo não é um objeto que guardamos nas mochilas como um caderno.

É evidente que caso pretenda-se formar pedagogas que compreendam o corpo no processo educativo, o corpo destas pedagogas precisa ser considerado na formação inicial, uma vez que o conhecimento também é construído no e com o corpo (Arroyo, 2012). Além disso, a formação inicial deve oferecer as futuras professoras

subsídios teóricos e metodológicos que lhe permitam trabalhar com as diversas subjetividades encontradas em instituições de ensino.

Nesse sentido, como a noção de corpo e movimento se faz presente no curso de Licenciatura em Pedagogia? De que modo o corpo é tratado na matriz curricular dos cursos? Quais disciplinas priorizam o corpo? Esses questionamentos trazem faíscas à discussão.

Para melhor compreender esse contexto, no âmbito da literatura, foi realizado um levantamento a respeito das produções (artigos, dissertações e teses). Através desse levantamento, buscou-se estabelecer um alicerce teórico para sustentar as reflexões e análises posteriores. Este subitem se configura, assim, como uma jornada exploratória pelos caminhos literários, apresentando o que foi possível de se notar e inferir.

2.1 As produções bibliográficas sobre corpo e movimento na formação inicial no Brasil

Dentro do contexto acima sinalizado, escolheu-se como plataformas para mapear e analisar artigos, teses e dissertações a base da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

O levantamento ocorreu entre os meses de março e abril de 2023, e a escolha das bases se deu devido à possibilidade de utilização de filtros específicos que facilitaram o processo de pesquisa.

As buscas pelas pesquisas foram realizadas por meio de seis combinações de descritores no Portal de Periódicos da Capes e duas combinações na BDTD, utilizando palavras chaves associadas à temática do presente estudo juntamente com o operador booleano AND para restringir a busca a pesquisas que apresentassem dois descritores investigados, que podem ser conferidas no quadro 2.

Como forma de refinar a busca aplicou-se filtros disponíveis em ambas as plataformas, tais como: a) revisado por pares; b) acesso aberto e c) idioma português e inglês. No Portal de Periódicos da Capes adicionamos o filtro extra 'artigos'. O quadro 2 demonstra as combinações de descritores utilizados, o número de resultados encontrados e pré-selecionados.

Quadro 2- Primeiro resultado do levantamento bibliográfico CAPES e BDTD

| DESCRIPTORES - CAPES | RESULTADOS | PRÉ-SELECIONADOS |
|--|------------|------------------|
| Pedagogia <i>and</i> Corpo | 289 | 23 |
| Pedagogia <i>and</i> Movimento Corporal | 29 | 04 |
| Pedagogia <i>and</i> Linguagem Corporal | 07 | Zero |
| Saberes Docente <i>and</i> Corpo | 113 | 03 |
| Saberes Docentes <i>and</i> Movimento Corporal | 16 | 06 |
| Saberes Docentes <i>and</i> Corpo <i>and</i> Pedagogia | 12 | Zero |
| DESCRIPTORES - BDTD | RESULTADOS | PRÉ-SELECIONADOS |
| Saberes Docentes <i>and</i> Corpo | 548 | 20 |
| Movimento Corporal <i>and</i> Pedagogia | 297 | 21 |
| TOTAL | 1.311 | 77 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nesta primeira busca obteve-se como resultados o retorno de 1.311 pesquisas. Devido a inviabilidade de realizar a leitura de todos os trabalhos na íntegra, optamos por fazer uma triagem com base na leitura do título e resumo.

Esse procedimento se mostrou pertinente, pois constatamos que havia muitos trabalhos que não se alinhavam à temática do estudo, como, por exemplo, a pesquisa de Brasil (2022) que emergiu da busca com os descritores *Pedagogia and Movimento corporal*, com o título: “Referências e referenciais para o ensino do Basquete 3x3 da Educação Física escolar” e estava fora do escopo de análise.

Da mesma forma, a pesquisa de Rios (2018), resultante da busca com os descritores *Pedagogia and Corpo*, intitulada “Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer”, no qual consta no título e no resumo os descritores utilizados, mas traz como discussão central o currículo queer. Sob o mesmo descritor, encontraram-se várias pesquisas que tratavam da temática do corpo associada à estética, como o estudo de Mesquita (2010) intitulado “Ziguezague: o corpo das modelos e a pedagogia moral dos desfiles”, o qual não abordava a temática do presente estudo.

Nesta leitura de títulos e resumos, percebemos que havia diversas pesquisas que tratavam exclusivamente de temas referentes ao teatro, sexualidade, dança, esporte, movimentos dos povos indígenas, movimento negro e Educação Física. Assim, a maioria desses estudos foram descartados. No entanto, é preciso dizer que encontramos algumas pesquisas da Educação Física que consideramos pertinente para o presente estudo como, por exemplo, a pesquisa de Souza (2012), intitulada: “A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes” que teve como objetivo analisar os saberes

docentes vinculados ao curso de Educação Física. Assim, estudos como esse foram lidos por terem aproximações com o referencial teórico.

Para finalizar a primeira etapa, foi retirado da pré-seleção as pesquisas que se repetiam em mais de um descritor e partimos para a segunda etapa que consistiu na leitura na íntegra dos estudos pré-selecionados. Por fim, foram selecionados 26 trabalhos que estão relacionados com o tema desta pesquisa, sendo dez artigos da CAPES e 16 teses e dissertações da BDTD. O resultado da seleção do *corpus* de estudo pode ser visto no quadro 3.

Quadro 3- Pesquisas selecionadas do levantamento bibliográfico CAPES e BDTD

| RELAÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS | | |
|---|---|------------|
| AUTOR(A) | TÍTULO | ANO |
| CAPES | | |
| NÓBREGA, Terezinha Petrucia da | Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo | 2005 |
| GARIGLIO, José Ângelo | Professores de Educação Física de uma escola Profissionalizante e a sua Cultura Docente: As interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar | 2006 |
| DIAS, Alfrancio Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana | A Pedagogia do corpo nas práticas escolares | 2015 |
| DINIZ, Luciene Teixeira; GIMENEZ, Roberto | A construção do docente encarnado na experiência da ação corporal: perspectivas para a preparação profissional para a educação infantil | 2016 |
| GUEDES, Adrienne Ogêda | Sem tempo de ser corpo: uma experiência da formação de professores | 2018 |
| SKRSYPCSAK, Daniel; FIBRES, Cláudia Alexandra | O silêncio do corpo em escolares do Ensino Fundamental | 2019 |
| MISSIAS-MOREIRA, Ramon; NUNES, Anderson Souza | Representações sociais de discentes de pedagogia sobre o componente curricular Educação Física | 2019 |
| SOUZA; Ana Paula Abrahamian de | O corpo e o movimento na formação em pedagogia: o papel das histórias de vida e das memórias corporais como um campo de experimentação e reflexividade | 2021 |
| LOMBARDI; Lucia Maria Salgado dos Santos | (Des)Educação do corpo pelas artes na formação de pedagogas(os) | 2022 |
| SOUTO, Debora Luppi; SAITO, Heloisa Toshie Irie | Reflexões sobre o movimento na educação infantil e o trabalho pedagógico | 2022 |
| BDTD | | |
| OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de | Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas | 2010 |
| PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira | Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente | 2010 |
| BERWANGER, Fabíola | Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná | 2011 |
| ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de | Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil | 2011 |
| CAMARGO, Daiana | Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica | 2011 |
| SOUZA, Esther Vieira Brum de | A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes | 2012 |

| | | |
|--------------------------------|---|------|
| HAKAMADA, Érica Milena | Corpo: suas representações na formação do professor de Educação Física | 2012 |
| SILVA, Luiza Lana Gonçalves | Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares-MG | 2014 |
| SILVA, Carolina Barbosa da | A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia | 2015 |
| TAVEIRA, Ricardo Alves | O movimento na educação infantil: concepções de pedagogos e professores de Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações | 2015 |
| SÁ, Ivo Ribeiro de | O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal | 2015 |
| COSTA, Diorge Santos da | Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil | 2018 |
| ASSIS, Marília Del Ponte de | Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas | 2019 |
| GUEDES, Mileyde Bárbara Santos | A percepção do corpo das crianças na educação infantil: o olhar das professoras | 2019 |
| CRUZ, Dioze Hofmam da | Práticas docentes no ensino fundamental: as contribuições da corporeidade e suas relações com a ludicidade | 2019 |
| LIMA, Leticia Beatriz Birck | O movimento na educação infantil: olhares sobre a prática pedagógica de uma professora | 2020 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Assim, de posse desse *corpus*, os trabalhos foram lidos e realizou-se o fichamento utilizando a ferramenta de planilhas do Google, conforme Figura 1. A utilização da ferramenta para o fichamento proporcionou uma organização eficiente e sistemática dos dados extraídos durante a leitura dos estudos, facilitando o registro das informações relevantes e permitindo uma análise mais detalhada. A Figura 1 oferece uma representação visual dessa prática.

Figura 1- Print screen de fichamentos dos estudos selecionados

| INCLUÍDOS APÓS LEITURA NA ÍNTEGRA | | | | | | |
|---|----------------------|------|----------------------|-------------------------------------|--|---|
| PEDAGOGIA AND CORPO (289) | | | | | | |
| Título | Revista | Ano | Autores | Objetivo | Metodologia | Principais Resultados |
| A Pedagogia do corpo nas práticas escolares | Revista COCAR | 2015 | Alfrancio Ferreira D | O presente texto visa apresentar | As argumentações tecidas se aponta para a necessidade de uma nova co | |
| O corpo e o movimento na formação em ped | GEARTE | 2021 | Ana Paula Abraham | como promover ações sobre o co | Procuramos relatar as experiê | a necessidade de pensarmos sobre a educ |
| A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia | Sociologias | 2006 | Gaya, Adroaldo | O objetivo deste ensaio é o de re | XXXX | O corpo permanece ausente de interesse epis |
| (Des)Educação do corpo pelas artes na form | REVISTA DE ESTUD | 2022 | Lucia Maria Salgado | O artigo apresenta reflexões sobr | Descreve-se os experimentos artísticos e didáticos realizados, ao mesm | |
| Sem tempo de ser corpo: uma experiência d | Revista de Educaç | 2018 | Adrianne Ogêda Gu | O eixo central deste artigo é a edi | analisamos aspectos que | O corpo e as experiências do campo do sensív |
| Qual o lugar do corpo na educação? Notas s | Educação & socied | 2005 | Nóbrega, Terezinha | o objetivo principal é refletir sob | Apontamos para possíveis | A agenda do corpo na educação e no currícul |
| O silêncio do corpo em escolares do Ensino | F Revista Missioneir | 2019 | Skrsypcsak, Daniel | teve como objetivo perceber se | pesquisa de campo. A mei | O que gostaríamos de deixar claro é que é pre |
| Professores de Educação Física de uma escol | revista da pós-gra | 2006 | JOSÉ ÂNGELO GARI | inscreve-se no âmbito dos estudo | O estudo relata de forma | Desse modo, o estudo revela que os saberes |
| Reflexões sobre o movimento na educação | Revista diálogo ed | 2022 | Souto, Debora Lupp | Objetivamos nesse artigo trazer u | uma pesquisa qualitativa, | Concluímos que é importante na área educ |
| Educação Física na pré-escola: um espaço qu | Revista Eventos Pe | 2016 | Anderson Gustavo E | A presente pesquisa delimitou-se | o estudo caracterizou-se | Através da análise dos resultados podemos |

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para iniciar a análise dos estudos selecionados, após a leitura na íntegra, os artigos foram divididos com base em suas temáticas majoritárias, ou seja, o maior enfoque dado a seu conteúdo. Isso significa que pode ter textos que passe por outros assuntos, mas que aqui se escolheu priorizar o contexto maior. Assim, os agrupamentos, se desenrolam em dois temas: (a) corpo e movimento na formação inicial e (b) corpo e movimento na escola. A escolha pelo agrupamento se deu devido

a possibilidade de uma análise mais direcionada, proporcionando uma compreensão mais clara das relações corpo, movimento e formação de professores.

Durante esse processo de leitura e agrupamento, notamos que a pesquisa de Nóbrega (2005) apresenta elementos históricos fundamentais em relação ao corpo, estabelecendo uma base sólida para a discussão dos dois temas em questão. Diante desse cenário, decidimos não integrar diretamente a pesquisa nos agrupamentos, mas sim utilizá-la como alicerce para reflexão.

Posto isso, ao explorar os elementos do projeto iluminista e sua influência na educação do corpo, enfocando os aspectos da civilidade e da cultura do corpo no ideário da pedagogia, Nóbrega (2005) suscita uma questão fundamental: Qual o lugar do corpo na educação? instigando uma reflexão mais profunda sobre como esses ideais iluministas moldaram não apenas as práticas educacionais, mas também a maneira como compreendemos e incorporamos o corpo na educação.

A história do corpo na humanidade é vasta e complexa, perpassando diferentes épocas, culturas e contextos. Nóbrega (2005), ao oferecer uma visão panorâmica desse percurso, destaca a amplitude e complexidade dessa jornada. Cada época deixa sua marca distintiva no corpo, dessa forma, a compreensão do corpo na história emerge não apenas como uma linha cronológica, mas como um tecido interconectado à condição humana ao longo do tempo.

Dessa forma, ao longo da pré-história, o corpo humano estava intrinsecamente ligado à sobrevivência. Durante esse período, as comunidades humanas eram essencialmente nômades, então dependiam da caça, coleta e pesca para sobrevivência. Já na antiguidade, nas civilizações antigas como Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma, o corpo era frequentemente associado à estética, saúde e espiritualidade.

A filosofia de Platão teve uma influência profunda, se inserindo em um período em que o corpo tem uma grande importância pelo aspecto físico. Neste momento, promove-se a ideia dualista entre corpo e alma, corpo material/perecível e alma imortal. Essa dualidade moldou as perspectivas subsequentes sobre a relação entre o corpo e a espiritualidade. Assim na Idade Média, a visão do corpo foi moldada pela teologia cristã, onde o corpo era, muitas vezes, considerado como a fonte de tentações e pecados, compreendido como um desafio para a busca espiritual. O ascetismo, como jejuns e autoflagelação, e a negação do corpo e de seus prazeres eram ideias proeminentes. Esses períodos lançaram as bases para concepções

diversas sobre o corpo, estabelecendo paradigmas que reverberaram ao longo da história, influenciando ideias sobre saúde, estética, espiritualidade e civilidade.

Durante os séculos XIV a XVI, no período renascentista, os tratados de civilidade delineavam, por meio de versos facilmente incorporáveis, as maneiras “apropriadas” de se comportar em sociedade. As normas abordavam a apresentação corporal, a maneira de se vestir, de andar, de falar, de olhar, de gesticular, enfim, todo o comportamento do corpo. Originadas da tradição oral, essas regras foram compiladas em livros escolares, formando uma compilação normativa que regia a vida social.

No entanto, a Revolução Industrial e os avanços científicos trouxeram mudanças significativas na percepção e no tratamento do corpo. Entre os séculos XVI e XVII, as normas de civilidade sofreram alterações, o processo de racionalização do corpo chega por meio do desenvolvimento da ciência médica.

Nesta perspectiva, Nóbrega (2005) afirma que, neste momento, se inicia discussões em relação a medicina curativa e a higiene, onde se percebe que o sensível está posto na filosofia moderna e no ideário pedagógico do Iluminismo, mas assume, um papel inferior ao conhecimento, uma vez que, neste momento, a educação do corpo tem por objetivo civilizar as paixões e necessidades do corpo por meio de exercícios físicos. Portanto, embora o corpo e movimento sejam reconhecidos como elementos importantes nos processos educacionais, ainda são considerados acessórios na formação do ser humano.

Neste ideário, a concepção de civilização está associada ao princípio de dominação da natureza, incluindo o corpo como parte dessa natureza. Nos séculos XIX e XX, a escola passou a desempenhar funções educacionais e a ênfase na civilidade gradualmente deixou de ser parte do currículo escolar, sendo substituída, por exemplo, por disciplinas como ginástica ou Educação Física.

Assim, a ginástica se tornou um elemento da pedagogização, como pontuado por Nóbrega (2005) e, neste período, a ciência e a técnica controlavam os excessos do corpo, o corpo reto e porte rígido se tornou modelo para a sociedade burguesa. Preocupava-se com a saúde, a higiene e a educação rítmica. Assim, a cultura deste corpo foi se fundindo ao ideário da Escola Nova e o discurso do corpo fundamentado na instrumentalidade, disciplinamento e na aprendizagem da civilidade encontrou solo fértil.

De maneira geral, segundo Nóbrega (2005), a concepção do corpo como um componente secundário no processo educativo ainda é predominante. Ainda assim, ao considerar o contexto contemporâneo, defende-se que existe a possibilidade de se reinterpretar o corpo, a partir dos ideais fenomenológicos, o retirando da noção instrumental e pensando na sua inserção e organização via conhecimento e currículo.

Assim, é necessário transcender a perspectiva meramente instrumental, que, em geral, caracteriza boa parte das abordagens sobre o corpo na educação. O desafio reside em reconhecer que o corpo não se limita a ser um instrumento exclusivo para aulas de Educação Física ou de artes, nem se resume a um conjunto de órgãos e sistemas, tampouco é apenas o objeto de programas voltados à promoção de saúde ou lazer.

A compreensão do corpo vai além, estendendo-se às suas interações com a cultura, os saberes e os significados atribuídos a ele, isso porque o corpo é simultaneamente biológico, social e cultural. Desse modo, como bem expresso nos estudos de Nóbrega (2005) e de Fontana (2011), precisa-se considerar que o corpo que tenho também é o corpo que sou, ou seja, é uma expressão integral do eu.

Nesta perspectiva, como mencionado anteriormente, cada época imprime sua marca distintiva no corpo, refletindo e moldando concepções e o curso de Licenciatura em Pedagogia, ao longo do tempo, também deixou e deixa suas marcas no corpo. Inicialmente foi associado, por muito tempo, às 'escolas de primeiras letras', onde o foco recaía no processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura, com as transformações sociais, culturais e educacionais, os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia foram se adaptando. No entanto, em muitas situações, as matrizes curriculares não contemplam a temática do corpo, permanecendo nos corredores do curso, e em seus currículos, concepções fragmentadas que possuem o corpo e movimento como algo prejudicial à aprendizagem (Assis, 2019; Taveira, 2015).

Sendo assim, no quadro 4 dispõe as pesquisas que tematizam o corpo e movimento na formação inicial. Os estudos, em sua maioria, possuem como objetivo compreender o lugar e as concepções de corpo e movimento que são privilegiadas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. A metodologia utilizada nesses estudos foi entrevista semiestruturada, questionário, análise de fontes documentais com discentes e docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 4- Produções científicas sobre corpo e movimento na Formação Inicial

| CORPO E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL | | | |
|--|-----------------|--|---|
| AUTOR/ANO | PRODUÇÃO | TÍTULO | OBJETIVO |
| BERWANGER (2011) | Dissertação | Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná | Como são tratados os saberes do movimento do corpo na formação de professores da criança pequena |
| HAKAMADA (2012) | Dissertação | Corpo: suas representações na formação do professor de Educação Física | Quais dimensões do corpo têm sido trabalhadas pelas disciplinas e como elas contribuem para o perfil do egresso. |
| SOUZA (2012) | Dissertação | A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes | Analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do Projeto Pedagógico e dos relatos dos alunos e professores vinculados ao curso de Educação Física. |
| SILVA (2015) | Dissertação | A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia | Investigar que lugar e concepção de dimensão corporal são privilegiados nos currículos dos cursos de Pedagogia |
| TAVEIRA (2015) | Dissertação | O movimento na educação infantil: Concepções de pedagogos e professores de Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações | Qual a concepção sobre a manifestação corporal que tais professores possuem e como trabalham com seus alunos. |
| DINIZ e GIMENEZ (2016) | Artigo | A construção do docente encarnado na experiência da ação corporal: perspectivas para a preparação profissional para a educação infantil | Discutir o papel atribuído ao corpo e ao movimento nos cursos de formação docente |
| MISSIAS-MOREIRA e NUNES (2019) | Artigo | Representações sociais de discentes de pedagogia sobre o componente curricular Educação Física | Apreender as representações sociais de discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) sobre os componentes curriculares EF I, II e III. |
| GUEDES (2018) | Artigo | Sem tempo de ser corpo: uma experiência da formação de professores | Concentra-se na formação inicial de pedagogos, destacando as experiências desenvolvidas na disciplina Corpo e Movimento. |
| ASSIS (2019) | Tese | Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas | Como têm sido trabalhadas as disciplinas que tematizam o corpo e as práticas corporais nos cursos de formação de professores em Pedagogia |
| SOUZA (2021) | Artigo | O corpo e o movimento na formação em pedagogia: o papel das histórias de vida e das memórias corporais como um campo de experimentação e reflexividade | Como promover ações sobre o corpo e o movimento no curso de Licenciatura em Pedagogia. |
| LOMBARDI (2022) | Artigo | (Des)Educação do corpo pelas artes na formação de pedagogas(os) | Reflexões sobre experimentos em práticas corporais que são realizados na (des)Educação e reeducação dos corpos de pedagogas(os). |

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Através do corpo, cada indivíduo torna o mundo uma extensão de suas experiências. Isso significa que o corpo é construído pelas vivências pessoais, o que destaca a importância de compreendê-lo como um elemento tanto social quanto cultural. No diálogo entre os estudos, notou-se que a prática social exige a materialidade de um corpo, indicando que, em qualquer interação ou atividade humana, o corpo desempenha um papel central. Essa discussão estabelece conexões fundamentais com a educação, ao reconhecer o corpo como elemento central na experiência educacional, uma vez que, é o destinatário das práticas educacionais. Dessa forma, o currículo torna-se intrinsecamente entrelaçado ao corpo.

Sob essa perspectiva, Silva (2015) considerou necessário analisar como a dimensão corporal está presente nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades Federais no Brasil. A pesquisa utilizou o banco de dados da pesquisadora Moema Helena de Albuquerque (2013), que realizou uma tese de doutorado sobre a formação docente para educação infantil no Brasil onde se analisou as configurações curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

No banco de dados disponibilizado por Albuquerque (2013), verificou que existiam 47 Universidades Federais que ofertavam o curso de Licenciatura em Pedagogia e destes somente 18 cursos incluíam disciplinas relacionadas ao tema 'corpo', totalizando 27 disciplinas. Além disso, nesse banco de dados também se encontravam os títulos e as ementas das disciplinas.

A análise deste material mostrou que as regiões sul e sudeste se destacaram nas produções que mais enfatizaram a temática do corpo nos cursos. Especificamente na região sul se encontrou um total de cinco disciplinas, duas no curso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), duas no curso da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e uma na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Todavia, também se constatou que a abordagem do corpo ainda não é amplamente contemplada em muitas universidades federais brasileiras, já que 29 delas não incorporam qualquer referência a essa temática. Além disso, das 27 disciplinas que apresentam essa discussão, apenas dez têm o corpo como tema central, as demais não disponibilizaram todo o tempo da disciplina para explorar o corpo e suas diversas relações.

Desta forma, esses dados evidenciaram em números, o que Nóbrega (2005) e Fontana (2011) apontaram, ou seja, uma fragilidade da abordagem da temática corpo nas instituições de ensino superior.

Ao longo da constituição histórica do corpo, ele foi relegado a um papel subalterno na sociedade e ao analisarmos esses dados, fica evidente que o corpo continua na mesma posição secundária quando inserido nas formações iniciais.

Assim, a proposta de Silva (2015), seria que houvesse uma transformação desse cenário com a inclusão de mais disciplinas que abordem a dimensão corporal e, neste ensejo, outras pesquisas tais como Assis (2019), Berwanger (2011), Diniz e Gimenez (2016), Guedes (2018), Lombardi (2022), Missias-Moreira e Nunes (2019) e Souza (2021), adentram nesta discussão sobre a inclusão ou não, mas como também de que forma tem sido desenvolvidas as disciplinas que tematizam o corpo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Cabe sinalizar que a maioria dos autores acima mencionado trazem como possibilidade o diálogo entre o campo da Educação Física e da pedagogia no que se refere às temáticas relacionadas ao corpo e às práticas corporais. Isso se deve ao fato de que, na maioria dos casos, são os professores com formação inicial em Educação Física que ministram disciplinas relacionadas ao corpo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e são as professoras, por sua vez, também responsáveis por integrar o corpo no cotidiano escolar para que não ocorra desmembramentos por áreas de conhecimento.

Sendo assim, os estudos defendem essa temática ao reconhecerem o corpo e movimento humano como um elemento imprescindível e integrante da prática educativa, argumentando que é a partir da linguagem corporal³ que expressamos e embutimos sentimentos, emoções e influências culturais.

Ao investigar os professores formadores responsáveis pelas disciplinas que abordam a temática do corpo e movimento nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de Curitiba-Paraná, Berwanger (2011) recebeu relatos que indicam a percepção de alguns professores de que o tempo dedicado a essas disciplinas não possibilita que

³ Conforme Palomo (2001, p. 11) “[...] a linguagem pode ser de dois tipos: a) verbal, aquela cujos sinais são as palavras e b) não-verbal, aquela que emprega outros sinais que não as palavras, como imagens, sons, gestos [...]”. Com base nesse conceito, entendemos a ‘linguagem corporal’ como uma forma de comunicação não verbal, onde determinados movimentos do corpo têm a capacidade de expressar e compartilhar sensações, ideias e sentimentos.

as futuras professoras venham a incorporar novos comportamentos em relação à temática.

De acordo com uma das docentes entrevistadas, as acadêmicas conseguem, no mínimo, compreender que a Educação Física vai além do que experimentaram antes da graduação, mas sem mais aprofundamentos significativos (Berwanger, 2011).

Corroborando com o relato, um docente de uma Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entrevistado por Assis (2019), responsável por disciplinas que tematizam o corpo, relatou surpresa com a ausência do corpo quando iniciou suas atividades docentes no curso de Licenciatura em Pedagogia. De acordo com o docente, “[...] É como se na cognição não tivesse corpo e o corpo na Educação Física não tivesse cognição, e na verdade tem, sempre teve”. Sendo assim, destaca que o currículo está inteiramente ligado à cognição, negligenciando a integralidade do corpo.

Esse docente assumiu a vaga na instituição em 2004, mas relatou que até 2019 seguia com o mesmo dilema em termos de currículo: “foi criado assim e está funcionando assim até hoje” (Assis, 2019, p. 43). Contudo, destacou que, em suas aulas, realiza as conexões e integrações necessárias, mesmo diante desse currículo que fragmenta o corpo

Os docentes encarregados da disciplina "Metodologia do ensino de arte e movimento corporal" do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP), também entrevistados por Assis (2019, p. 44), destacam que a disciplina é predominantemente teórica, onde se “[...] trabalha muito com conceitos e não consegue abarcar esse viés mais prático, esse viés mais do como fazer, do porquê fazer [...]”. Afirmam que, quando ocorrem práticas, estas se limitam a exemplificar uma aula, especialmente ao estudar a organização do plano de aula da Educação Física, devido à falta de tempo para experimentações práticas. Diante dessa restrição no currículo para abordar práticas corporais nas disciplinas obrigatórias, oferecem uma disciplina eletiva que possui mais tempo dedicado a essas ações. No entanto, as estudantes que não têm a oportunidade de cursar essa disciplina eletiva podem concluir o curso sem experiências significativas com práticas corporais, sendo assim a ênfase teórica predominante nessas disciplinas pode resultar em uma lacuna na formação dessas acadêmicas.

A investigação realizada por Diniz e Gimenez (2016) com pedagogas e acadêmicas da Licenciatura em Pedagogia pode fornecer *insights* adicionais sobre as

representações sociais de corpo e movimento dessas profissionais. Para o estudo, os pesquisadores entrevistaram 102 pedagogas com menos de dois anos de experiência na educação infantil e acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia do último semestre, com o objetivo de compreender as representações sociais de corpo e movimento das profissionais.

Através das análises iniciais constataram que 65% das professoras e estudantes que participaram da pesquisa julgavam que os conhecimentos sobre o corpo deveriam ser substituídos por outros conhecimentos que consideravam mais relacionado às demandas da educação básica, sem citar quais seriam esses conhecimentos.

O mesmo cenário foi encontrado por Missias-Moreira e Nunes (2019) ao conduzirem uma investigação acerca da disciplina de Educação Física I, II e III no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Estas disciplinas já escapam dos padrões curriculares ao tematizar o corpo em três semestres, mas, segundo as conclusões, os alunos não conferem a devida atenção a esse componente curricular, enxergando-o como desnecessário para o processo formativo e as justificativas incidem sobre o corpo.

Nesse contexto, as acadêmicas analisadas perceberam que sua atuação está predominantemente centrada no aspecto cognitivo das crianças, enquanto atribuem aos professores de Educação Física a responsabilidade pelo trabalho direcionado ao corpo.

Outro aspecto importante é que muitas professoras da educação infantil e acadêmicas, investigadas por Diniz e Gimenez (2016) e Missias-Moreira e Nunes (2019), apresentaram experiências negativas em relação ao corpo e movimento em sua trajetória de vida, durante a educação básica e formação inicial, fazendo com que se afastassem dessa temática ao longo de suas vidas, não conferindo a ela um grau de relevância.

Essas memórias negativas relacionadas à temática também foram identificadas por Ayoub (2005) durante a análise de cartas escritas por suas alunas. Nas correspondências, as acadêmicas compartilham experiências tristes vivenciadas nas aulas de Educação Física, descrevendo a humilhação de serem as últimas escolhidas para participar de times, a constante sensação de rejeição que permeava todas as aulas e o receio dos 'castigos' (exercícios difíceis, desprovidos de significado, como as voltas incessantes ao redor da quadra).

Além disso, as alunas registraram que os momentos em que eram submetidas a avaliações físicas, como pesar e medir a altura, era constrangedor e as levaram a desenvolver percepções negativas sobre seus corpos, influenciando na autopercepção que eram 'gordas demais', 'magras demais', 'baixas demais' ou 'altas demais' (Ayoub, 2005). Uma das alunas chega a mencionar que, possivelmente devido à influência do antigo professor de Educação Física, ela ainda evita atividades que envolvam bolas, sugerindo um impacto duradouro e até mesmo traumático dessas experiências.

Refletindo sobre as experiências vivenciadas durante o período escolar, é pertinente considerar como essas vivências podem influenciar e continuar a impactar as experiências presentes e futuras em esferas pessoais e profissionais.

No entanto, isso não significa um determinismo ou impossibilidade de transformação (Tardif, 2014). As fontes de aquisição dos saberes dos professores abrangem tanto as experiências do presente quanto, de forma significativa, as experiências do passado. Sendo assim, os conhecimentos adquiridos no âmbito das vivências pessoais e ao longo da trajetória escolar desempenham um papel decisivo na construção da identidade profissional, justificando a característica temporal dos saberes dos professores.

Ao abordar a temporalidade dos saberes, Tardif (2014) destaca a robustez do saber advindo da experiência escolar anterior, ressaltando sua persistência ao longo do tempo. Um desafio recorrente na formação inicial de professores é a limitada influência que exerce nas percepções e sentimentos dos acadêmicos, resultando em uma transformação insuficiente de suas crenças preexistentes. Dessa forma, os saberes adquiridos durante a experiência escolar discente, são fortemente incorporados ao longo da formação e atuação.

Berwanger (2011) corrobora com essa ideia e menciona que a formação inicial, possivelmente, não modifica as concepções construídas pelas profissionais ao longo do período escolar com relação ao corpo e movimento. Assim, podemos estar diante de um impasse geracional, formando diversos professores nos mesmos padrões com saberes que são/estão incorporados.

Portanto, não se pode eximir as instituições de formação inicial de sua responsabilidade. Berwanger (2011) em seu estudo, concluiu que as futuras professoras estão expostas a saberes diversificados em relação ao corpo e movimento por meio de disciplinas com enfoques diversos; metodologias de ensino

que não consideram concepções prévias; organização das disciplinas sem orientações específicas acerca das práticas pedagógicas; fontes de saberes permeadas por uma diversidade de referenciais teóricos que sugerem abordagens diversas nas práticas e compreensão do contexto de formação limitada, uma vez que foi constatado que cada formador se atém apenas aos seus próprios saberes, sem se preocupar com todo o contexto da formação inicial.

Tornou-se evidente que os professores formadores recorrem a uma variedade de referenciais teóricos, não havendo similaridade nas concepções privilegiadas em cada disciplina. Consequentemente, as futuras professoras estão expostas a diferentes influências no que tange a compreensão do corpo na educação, resultando em uma significativa falta de clareza e coesão no entendimento desse tema.

A hipótese levantada por Souza (2021) ao observar Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura é que a universidade brasileira tem formado educadoras com limitados repertórios, teóricos e práticos, para atuação com a linguagem corporal na e para as Infâncias, perpetuando discursos cristalizados em abordagens fundamentadas no racionalismo cartesiano, que pressupõem um corpo homogêneo, único, docilizado e higienizado. Algo também observado por Gausse (2022) ao mencionar que a escola tem carregado concepções de corpo que são diferentes entre si e oportunizam a compreensão de períodos históricos.

Os relatos se entrelaçam, evidenciando a complexa relação que o curso de Licenciatura em Pedagogia mantém com o corpo. A formação dessas profissionais está direcionada à educação básica, onde o corpo e movimento desempenham papel crucial, refletindo-se no trabalho do professor em sala de aula, manifestado por meio de seu próprio corpo. No entanto, simultaneamente, observa-se uma lacuna no entendimento do corpo, a ponto de, em algumas situações, recorrer-se à concepção recreacionista como meio de justificar a inclusão do trabalho com o corpo e movimento, conforme evidenciado na pesquisa de Assis (2019).

Na instituição escolar, estabelece-se uma clara associação entre os períodos designados para atividades no parque e o que é percebido como o "momento do corpo". Nesse contexto, o momento específico destinado ao parque é destacado como o único momento em que o corpo é considerado, enquanto nas demais práticas cotidianas essa consideração parece estar ausente (Ayoub, 2005).

Conforme Souza (2021) destaca, mesmo com o avanço das discussões teóricas e legais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, é evidente a escassa

visibilidade dada às questões relacionadas ao corpo e movimento nos currículos, embora constituam uma das linguagens que deveriam ser abordadas em sua integralidade.

As pesquisas concluíram que existe a presença das temáticas sobre o corpo nas disciplinas e nas narrativas dos docentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, no entanto, essa presença ainda é tímida. As aulas sobre a temática permanecem ocorrendo por meio de leituras e discussões de textos, com concepções que fragmentam a complexidade do corpo e junto a isso, as disciplinas que tematizam o corpo são vistas como desnecessárias pelas acadêmicas.

Certamente, evidencia-se a necessidade premente de reflexões acerca do corpo e movimento no âmbito universitário, a fim de proporcionar às futuras professoras uma compreensão ampla dos efeitos da corporeidade⁴ na educação integral.

Torna-se indispensável que as acadêmicas tenham conhecimentos variados em sua formação, vivenciando com seus próprios corpos para abrir caminhos e possibilidades de experiências de aprendizagem que vão além da doutrinação ou normatização. Além disso, a pesquisa de Berwanger (2011) demonstra que os professores formadores e as futuras docentes precisam estar atentos em relação à sua prática pedagógica cotidiana.

Contudo, de fato, não é um caminho simples. Nóbrega (2005) menciona que o corpo é um acessório no currículo e sendo um acessório não ocupa um papel de relevância e poderia ser facilmente descartado. Isso pode ser observado quando a tarefa pedagógica dos professores responsáveis por disciplinas relacionadas ao corpo e movimento se inicia com a preparação da sala, considerando que são raras as instituições que possuem espaços para atividades relacionadas à dança ou ao teatro, por exemplo.

A ausência de espaços adequados e os fragmentos da concepção tradicional, caracterizada por métodos autoritários concentrados em conteúdos predefinidos e frequentemente centrados no professor como a figura central do processo educacional, com ênfase na preparação dos alunos para avaliações, resultam na

⁴ Para Nóbrega (2010, p. 35) “[...] a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, sociais e históricas”. A corporeidade abrange a concepção integral do corpo, considerando sua dimensão biológica, social, cultural e subjetiva, bem como suas práticas.

marginalização do corpo e movimento no processo de ensino e aprendizagem contribuindo para a limitação das experiências educativas (Lombardi, 2022).

Os corpos frequentemente são restringidos e confinados a espaços delimitados, sendo o movimento muitas vezes encarado como incômodo. Diniz e Gimenez (2016) mencionam a importância de mudanças de perspectivas nos cursos de formação de professores, que ainda estão ligadas a antigos paradigmas que acabam acentuando essas disjunções mencionadas.

Diante destas constatações, Lombardi (2022) propõe uma reeducação do corpo começando pelo próprio corpo das estudantes, em um processo de revisão e transformação da relação das acadêmicas com seus corpos, abordando aspectos como a consciência corporal e práticas relacionadas ao corpo com o objetivo de se perceber essa integralidade humana. Além disso, a autora parte do entendimento de que as acadêmicas precisam perceber o próprio corpo para que possam perceber o do outro.

Em sintonia com essa preocupação, as pesquisas de Assis (2015), Berwanger (2011) e Souza (2012), fundamentadas nos estudos de Tardif (2014), aprofundam a investigação sobre os saberes docentes no contexto da Licenciatura em Pedagogia. Analisando documentos que regem o curso e considerando as narrativas das professoras e acadêmicas, esses estudos evidenciam que os saberes permeiam a formação inicial, manifestando-se tanto na estrutura do curso quanto nas percepções das acadêmicas e docentes. No entanto, constatou-se que existe predomínio, no currículo e nas práticas, do saber disciplinar em relação ao saber experiencial e demais saberes.

Os professores investigados na pesquisa de Gariglio (2006) reconhecem a importância dos conteúdos disciplinares, mas consideram que apenas este conhecimento não é suficiente para o trabalho docente. Apesar disso, a formação de professores, no geral, ainda é dominada por “[...] conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais” (Tardif, 2014, p. 241). O autor destaca que esses conteúdos e lógicas são frequentemente produzidos fora da prática, limitando-se a uma relação de aplicação, na qual os professores são tidos como aplicadores de conhecimento produzidos a partir de pesquisas que são distantes da prática. Lógicas que acabam por excluir o corpo do currículo e do cotidiano.

Nesse sentido, os saberes docentes não se encerram em saberes disciplinares, pois a base para o ensino não se reduz a um sistema cognitivo, o saber profissional

“[...] está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.” (Tardif, 2014, p.19). Sendo assim, os professores pensam e agem a partir de seu intelecto e sua história de vida, abrangendo dimensões pessoais e interpessoais, dimensões corpóreas.

Conforme Tardif (2014), os professores possuem e produzem saberes e estes deveriam ter espaço para expor suas visões sobre a formação e os conteúdos. Destaca-se que o conteúdo ensinado durante a formação precisa possuir relações com a prática profissional, dado que, o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão. Contudo, ao abordar a temática ‘corpo’, observa-se a existência de falhas e desaparecimentos.

O estudo de Nóbrega (2005), que sustenta a ideia de que somos seres corporais, compreendeu que o corpo já está inserido na educação, incorporando saberes. No entanto, no currículo, no cotidiano da Licenciatura em Pedagogia e no chão da escola, esse corpo permanece invisível.

As discussões sobre o corpo nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia ainda não são suficientes, considerando a centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem. As análises realizadas por Silva (2015) revelam que existe a necessidade de os currículos do curso valorizarem mais as discussões sobre o corpo.

Considerando essa pluralidade dos saberes e as tensões postas pelo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia no que se refere ao corpo e movimento, existe a possibilidade de que a constituição docente se dê de maneira restritiva, o que pode culminar com, por exemplo, o reforço do descaso ao corpo e/ou escolha por apenas determinadas práticas pedagógicas (Tardif, 2014).

Assim, dando sequência, o quadro 5 aborda melhor a questão ao explorar os estudos referentes ao corpo e movimento na escola.

Quadro 5- Produções científicas sobre corpo e movimento na Escola

| CORPO E MOVIMENTO NA ESCOLA | | | |
|------------------------------------|-----------------|--|--|
| AUTOR/ANO | PRODUÇÃO | TÍTULO | OBJETIVO |
| GARIGLIO (2006) | Artigo | Professores de Educação Física de uma escola Profissionalizante e a sua Cultura Docente: As Interconexões entre os Saberes da Base Profissional e o Campo Disciplina | Inscribe-se no âmbito dos estudos que se interessam pelo processo de constituição dos saberes docentes |

| | | | |
|----------------------------|-------------|---|---|
| OLIVEIRA (2010) | Tese | Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas | Investigar qual a concepção de corpo e movimento que norteia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil. |
| PROSCÊNCIO (2010) | Dissertação | Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente | Investigar a compreensão de corporeidade de seis professoras profissionais da educação infantil, que atuam com crianças entre quatro e cinco anos de idade |
| ANDRADE FILHO (2011) | Tese | Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil | o estudo compreensivo-crítico das experiências de movimento corporal das crianças no contexto da educação infantil |
| CAMARGO (2011) | Dissertação | Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica | Analisar e descrever a ação pedagógica do educador que atua na educação infantil considerando os aspectos relacionados ao corpo, ao movimento e ao brincar corporal |
| SILVA (2014) | Dissertação | Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares-MG | Analisar a concepção de corpo dos educadores que habitam uma experiência de Escola em Tempo Integral de Governador Valadares – MG. |
| DIAS e CRUZ (2015) | Artigo | A Pedagogia do corpo nas práticas escolares | Refletir sobre como as instituições escolares desenvolvem uma Pedagogia do Corpo em suas práticas escolares. |
| SÁ (2015) | Tese | O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal | Análise das representações sociais de professores do primeiro ano do ensino fundamental sobre o movimento corporal. |
| COSTA (2018) | Dissertação | Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na educação infantil | Compreender e analisar os entendimentos e as práticas pedagógicas de três profissionais da educação infantil, relativas ao corpo e ao movimento das crianças |
| CRUZ (2019) | Dissertação | Práticas docentes no ensino fundamental: as contribuições da corporeidade e suas relações com a ludicidade | Analisar as ações pedagógicas presentes nas práticas docentes que contemplam a corporeidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a compreensão da corporeidade e a sua relação com a ludicidade e, ainda, mapear as contribuições dos documentos institucionais |
| GUEDES (2019) | Dissertação | A percepção do corpo das crianças na educação infantil: o olhar das professoras | objetiva abordar a percepção do corpo da criança, na educação infantil, através do olhar das professoras da Escola Arlete de Almeida Nunes em João Pessoa. |
| SKRSYPCSAK e FIBRES (2019) | Artigo | O silêncio do corpo em escolares do Ensino Fundamental | Perceber se há relação entre o ensino e o silêncio do corpo dos educandos em turmas do 1º ao e 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola |

| | | | |
|------------------------|-------------|--|--|
| | | | localizada na cidade de Itapiranga-SC. |
| LIMA (2020) | Dissertação | O movimento na educação infantil: olhares sobre a prática pedagógica de uma professora | Investigar a prática pedagógica relacionada ao movimento desenvolvida por uma professora pedagoga atuante na educação infantil |
| SOUTO; SAITO (2022) | Artigo | Reflexões sobre o movimento na educação infantil e o trabalho pedagógico | Refletir sobre a importância do trabalho com o movimento na creche |

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

As pesquisas foram conduzidas por meio da observação das práticas pedagógicas, entrevistas e aplicação de questionários às professoras da educação infantil e anos iniciais. Sendo assim, nesta categoria agrupamos os trabalhos que tematizam centralmente sobre o corpo e movimento nas práticas escolares.

A temática do corpo e movimento na escola frequentemente surge associado aos contextos da educação infantil e do ensino fundamental, especialmente aos anos iniciais. Ao explorar pesquisas relacionadas ao ensino fundamental anos finais e ao ensino médio, observou-se que essas concentram-se predominantemente na área da Educação Física. Um exemplo é o estudo de Collier (2021) que se propôs a discutir propostas de oficinas temáticas nas aulas de Educação Física escolar, com base nas opiniões de estudantes das etapas mencionadas anteriormente.

Os estudos que abordam essa temática na educação infantil se concentraram em três principais aspectos: a rotina -que frequentemente restringe as experiências corporais ao ambiente externo-; o cuidado -muitas vezes centrado na higiene e na prevenção de ferimentos, refletindo uma abordagem assistencialista- e; as atividades lúdicas -destacando a relevância do jogo no desenvolvimento infantil-. Essas pesquisas enfatizam o brincar como uma atividade fundamental para a criança nessa fase educacional, reconhecendo-a como o ofício da criança.

Em adição, os estudos que abordam essa temática no contexto do ensino fundamental observaram que a ênfase recai no processo de alfabetização e no desenvolvimento cognitivo e a dificuldade de tempo dedicado ao corpo e movimento. Além disso, enfatizam o papel crucial da Educação Física nessa etapa, limitando o espaço do brincar exclusivamente à essas aulas.

Nesse sentido, Oliveira (2010), Proscêncio (2010), Andrade Filho (2011), Camargo (2011), Dias e Cruz (2015), Costa (2018), Guedes (2019), Lima (2020) e

Souto e Saito (2022), investigaram e descreveram práticas pedagógicas de professoras da educação infantil relativas ao corpo e movimento.

Proscêncio (2010) teve como objetivo investigar a compreensão de corporeidade de seis professoras da educação infantil, que atuavam com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Durante as entrevistas realizadas pela pesquisadora, notou-se que as respostas das professoras em relação ao desenvolvimento integral da criança foram, de forma geral, confusas e, em nível de senso comum. Além disso, não foi identificada uma consistência teórica que fundamentasse as respostas (Proscêncio, 2010).

Com a intenção de explorar as concepções e definições das professoras em relação ao corpo, a pesquisadora indagou sobre o significado atribuído ao corpo, compreendendo que essas concepções podem influenciar diretamente a maneira como as docentes conduzem suas práticas em sala de aula. Uma das professoras entrevistadas partiu do entendimento de que “[...] para você pegar alguma coisa tem que ter mãos. Então acho que o corpo ele é... ele é tudo para nós” (Proscêncio, 2010, p. 121).

Nas respostas, as professoras mencionaram que o corpo ‘é tudo’ e ‘faz tudo’, destacando a dependência deste para todas as atividades. Constatou-se a ausência de um conceito estruturado sobre corpo em suas falas, uma vez que, mesmo ao fazerem referência à totalidade do corpo, não se evidenciou clareza no entendimento conceitual apresentado (Proscêncio, 2010).

Ao indagar às professoras se, em seus planejamentos anuais, incluem o tema ‘corpo’ como um componente explícito de ensino e aprendizagem, e quais tipos de atividades geralmente desenvolvem ao tratar dessa temática, elas relataram que o tema é, de fato, incorporado nos planos. No entanto, ao descreverem as atividades realizadas, mencionaram o trabalho com partes do corpo humano, com ênfase nos órgãos dos sentidos e na higiene pessoal. Em relação às demais atividades relacionadas ao corpo, afirmam que essas são responsabilidade das aulas de Educação Física. Nas respostas fornecidas, observa-se que não há ênfase na compreensão do movimento pela criança, ao contrário, a abordagem se concentra nas partes do corpo e em sua nomeação.

Contrapondo a esta última visão apresentada pela professora entrevistada, Lima (2020) destaca que o ensino do/com o movimento não se limita às aulas de

Educação Física. Isso se deve ao fato de que, tanto no ambiente educacional quanto fora dele, todas as ações estão intrinsecamente ligadas ao corpo e movimento.

No entanto, ao observar a prática das professoras na sala de aula, Proscêncio (2010) percebeu que, possivelmente seguindo as determinações da instituição, as ações das professoras estão majoritariamente voltadas para o cuidado, adotando assim uma abordagem assistencialista. Sendo assim, a autora revela uma abordagem pedagógica que, em várias circunstâncias, direciona as crianças a restringirem seus movimentos, uma vez que, as professoras compreendem o movimento como indisciplina, sendo a falta de movimento entendida como um meio para facilitar a aprendizagem.

Além disso, esse controle não se restringe apenas ao âmbito físico, ele também se estende ao domínio verbal, como evidenciado pela utilização de palavras ameaçadoras pelas professoras para impor silêncio às crianças. Proscêncio (2010) exemplifica isso ao descrever que, ao se aproximar o momento do parque, as professoras estabelecem condições autoritárias, exigindo um 'silêncio absoluto' para permitir a saída das crianças. Esse controle não só ressalta a autoridade sobre o corpo, mas também revela a associação dos momentos corporais a um sistema de recompensas.

Andrade Filho (2011) menciona essa abordagem ambígua e, por vezes, negligente, na qual algumas professoras permitem a movimentação das crianças no pátio somente após finalizar uma atividade em sala de aula. Nessas situações, há uma aparente confusão com os momentos livres, transformando-se, no entanto, em um período de abandono, caracterizado por ações sem um propósito, um fazer por fazer.

Um padrão semelhante foi identificado na investigação de Souto e Saito (2022), onde a permissão para o movimento está condicionada à conclusão de tarefas solicitadas pelas professoras. Além disso, observou-se uma contradição no desenvolvimento da prática pedagógica. Isto porque, ao mesmo tempo em que havia a exploração do movimento, mantinha-se uma prática constante de contê-lo.

Esse modo de relacionamento estabelecido pelas professoras com as crianças, pautado no 'cuidar', sugere uma abordagem etnocêntrica por parte dos adultos, em seu pensar e agir. Conforme Andrade Filho (2011), é um modo culturalmente constituído, devido à influência da ordem institucional escolar e da sua própria cultura,

podendo acarretar consequências adversas para as crianças, como, por exemplo, impedir que desenvolvam sua capacidade de autoconhecimento.

É frequente que as professoras não percebam que, ao adotar esse tipo de cuidado, apontado por Proscêncio (2010), que restringe movimentos com o objetivo de evitar situações de risco, estão dificultando e desestimulando as possibilidades de que as experiências com o movimento ocorram. Em decorrência, comprometem a construção da autonomia e da constituição da identidade da criança, limitando as oportunidades de experiências e conhecimentos.

Os desafios em compreender e lidar com as manifestações corporais das crianças são evidenciados por Andrade Filho (2011), que compartilha uma vivência ao observar as ações relacionadas às experiências de movimento em um Centro Municipal de educação infantil. No contexto escolar, as professoras expressam dificuldade ao enfrentarem comportamentos considerados 'indomáveis', utilizando frases como "[...] Esse aí só Deus!" (Andrade Filho, 2011, p. 233). Essa dificuldade é ainda mais acentuada pela imposição de comportamentos corporais estereotipados na escola, como filas, correções posturais, exigências de gestos padronizados, limitação e padronização drástica do tempo, e até mesmo imposição de padrões específicos de desenho ou coloração.

Os achados da pesquisa de Costa (2018) corroboram com essa ideia, uma vez que, ao examinar a prática pedagógica de três professoras da educação infantil, evidenciou-se a desvalorização do movimento, sendo interpretado, em vários momentos, como comportamento indisciplinado. Isso evidencia uma inclinação para a ênfase na dimensão cognitiva. A análise dos dados sugere que a educação infantil ainda não alcançou seu pleno potencial como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. De fato, a escola nem sempre tem potencializado plenamente o desenvolvimento integral do indivíduo, priorizando, em vez disso, a dimensão racional.

A pesquisa de Camargo (2011) conecta-se de maneira relevante a essa ideia trazendo discussões quanto à estruturação da formação das professoras da educação infantil, que reflete uma lacuna na abordagem das docentes sobre o corpo brincante. Constatou-se que o brincar está presente na prática pedagógica cotidiana, no entanto, o trabalho pedagógico é estruturado pela crença da professora de que o brincar é importante para a criança, sem apresentar fundamentações mais aprofundadas.

Durante as observações realizadas por Camargo (2011) dos momentos de brincar corporal, foram identificadas duas situações que se destacam: a primeira está relacionada ao controle excessivo nos momentos de brincar livre, com imposição de regras, como evitar correr e gritar; a segunda refere-se ao excesso de momentos de brincar livre caracterizado pela prática denominada por esparramar brinquedo, na qual os brinquedos são dispersos de maneira livre e, por vezes, desordenada visando manter as crianças ocupadas.

Os estudos de Camargo (2011) e Costa (2018) apresentam que existem condicionantes de natureza técnica e material que limitam a prática pedagógica, impedindo que professores pensem sobre o lugar do corpo na educação e considerem a formação das crianças de maneira integral. Ao analisar as observações realizadas nas pesquisas, constata-se que as experiências de movimento das crianças são frequentemente interditadas pela cultura institucional, com muitas regras e rotinas que incidem sobre o corpo.

Souto e Saito (2022) também identificaram experiências desfavoráveis vinculadas à rotina estruturada por momentos predeterminados, confinando experiências a espaços predefinidos, que acabam por restringir os movimentos. Isso se deve ao fato de que a exploração desse aspecto ocorria exclusivamente em circunstâncias específicas e momentos determinados, como a 'hora do parque', sugerindo a percepção de que as professoras consideravam o movimento como um elemento que não é presente em todas as ações.

Sem dúvida, o corpo mantém estreitas relações com a educação escolarizada e, de certa forma, tem sido recorrente a ausência de movimento, subestimando as emoções, o prazer, o aspecto lúdico, a sensibilidade e o envolvimento corporal, em prol da busca pela ordem e disciplina (Dias; Cruz, 2015). Nota-se que corpo e movimento continuam a ser vistos como elementos contraditórios na educação infantil. Por um lado, é comum colocá-los em segundo plano, mas por outro lado, ocupam uma posição de destaque nas preocupações dos professores, focado no desenvolvimento cognitivo, saúde física e desenvolvimento motor (Oliveira, 2010).

Uma professora entrevistada por Oliveira (2010) resume os desafios encontrados nos estudos anteriores, pois afirma que o movimento é pouco explorado em sua prática pedagógica, tanto pela dificuldade em relação ao saber 'o que e como' fazer, quanto pelos espaços escassos na instituição. Ela destaca que a maioria das atividades ocorre em sala de aula devido ao tamanho limitado do pátio, que comporta

apenas uma turma por vez, atribuindo isso ao comportamento considerado indisciplinado das crianças.

Nesse sentido, para Oliveira (2010) é notável que as professoras da educação infantil, de certa maneira, se encontram em um estado de perplexidade, perdidas e recorrendo a expressões e compreensões clichês, a exemplo das falas encontradas na pesquisa de Proscêncio (2010), em que os docentes, ao tentarem explicar sua visão sobre corpo e movimento, recorrem a afirmações simplistas, como: o movimento é tudo.

Diante desse cenário, a reflexão proposta por Guedes (2019) destaca a importância de nos debruçarmos sobre a compreensão do corpo e movimento, percebendo-os não apenas como meros instrumentos, mas sim como expressões de vontade, presença, afeto e historicidade.

Entretanto, a abordagem da temática corpo foi notada de maneira restrita no levantamento bibliográfico, limitando-se à educação infantil e ao ensino fundamental, especificamente aos anos iniciais. Essa diminuição da ênfase no corpo parece ocorrer à medida que a faixa etária do sujeito aumenta.

Os achados relacionados ao ensino fundamental revelaram desafios e lacunas semelhantes aos encontrados nos estudos da educação infantil. Abordando a dicotomia entre corpo e mente nas práticas pedagógicas, destacando a preferência por conteúdos cognitivos. Nessas circunstâncias, o corpo fica relegado ao espaço fora da sala de aula, com a responsabilidade de lidar com ele frequentemente atribuída à Educação Física, o que resulta na fragmentação do conhecimento disciplinar.

Sendo assim, no âmbito das práticas docentes nos anos iniciais, como investigado por Silva (2014), Sá (2015), Cruz (2019) e Skrsypcsak e Fibras (2019), nota-se que há uma diversidade de abordagens entre os docentes em relação à integração corpo-mente na formação integral do ser. Enquanto alguns superam a dicotomia e buscam essa integração, outros, conforme indicado pelas análises, priorizam a dimensão cognitiva, minimizando o tempo dedicado ao corpo e movimento, muitas vezes atribuindo essa responsabilidade a professores especialistas ou atividades extracurriculares (Silva, 2014).

Inclusive, no estudo conduzido por Silva (2014) com professores, diretora e coordenadora pedagógica de uma escola em tempo integral em Governador Valadares/MG, a autora comenta que ao fazer a pergunta 'O que é corpo para você?' houve uma reação peculiar nos entrevistados, que demonstraram expressões de

incerteza, como se a resposta fosse simultaneamente óbvia, mas impossível de responder. Dessa forma, a maioria dos entrevistados buscava esclarecimentos sobre qual tipo de corpo a pesquisadora estava se referindo, indagando: “Corpo da escola ou corpo humano?” ou “Qualquer corpo?”. A pesquisadora, no entanto, não forneceu indicações, resultando em respostas abordando todas as perspectivas consideradas pelos entrevistados (Silva, 2014, p. 71).

No entanto, Silva (2014) constatou que a maioria dos entrevistados concebe o corpo como a parte física e concreta, a matéria que constitui o ser humano, percebendo-o como objeto e máquina. Essa percepção do corpo como objeto é evidenciada por uma das entrevistadas, que o define com base nas leis da física: *"corpo é qualquer coisa que tenha alguma massa e que ocupe algum lugar nesse planeta, nesse espaço"* (Silva, 2014. p.74).

Além disso, a visão do corpo como máquina, influenciada pela perspectiva médica, também se destaca nas falas dos entrevistados. Um deles afirma que o corpo é uma máquina, descrevendo-o como “[...] uma máquina que, se não estiver engrenada, não funciona... não terá um bom resultado”. Esse discurso guarda estreita relação com os conceitos difundidos pelas ideias de Descartes na modernidade, que já contemplava preocupações com o corpo físico (Silva, 2014, p. 75).

Ademais, os entrevistados concordam com a perspectiva de que a escola tem como principal responsabilidade lidar com o corpo, especialmente nas aulas de Educação Física, onde, segundo eles, os professores dedicam-se à psicomotricidade com as crianças, buscando a formação de futuros atletas. A análise das entrevistas revelou que esse componente curricular muitas vezes é relegado a uma posição inferior na escola, justamente por estar direcionado ao corpo.

Assim como evidenciado pelas pesquisas sobre práticas pedagógicas na educação infantil, a investigação de Silva (2014) aponta que a escola ainda mantém a concepção de que o lugar do corpo está restrito à quadra e ao pátio, reservando a sala de aula apenas para a entrada da mente. Enquanto isso a visão dicotomizada dos sujeitos e dos saberes permanece enraizada no ambiente escolar.

Um exemplo concreto dessa fragmentação do corpo no ensino fundamental é revelado no relato de uma professora encontrado na pesquisa de Cruz (2019, p. 61), segundo seu discurso, “O corpo ali no começo da alfabetização é extremamente importante. A mente comanda tudo, né, principalmente o corpo [...]”.

Em consonância, a pesquisa conduzida por Sá (2015), que abrangeu 31 professoras do ensino fundamental, evidenciou que esses profissionais adotam uma postura em relação ao corpo e movimento que visa promover momentos recreativos e 'deixam' as crianças livres para brincar. Em outras palavras, há uma compreensão das finalidades lúdicas, porém sem a definição de objetivos específicos.

Nesse contexto, as professoras destacam que o currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental prioriza a alfabetização, deixando pouco espaço para o desenvolvimento de conhecimentos sobre o corpo e movimento. A justificativa apresentada é a falta de preparo das professoras para trabalhar com o corpo e movimento, sendo assim priorizando preocupações que consideram mais urgentes, como a alfabetização. Em consequência, o corpo e movimento são utilizados como meios de controle das crianças, permitindo que elas se movimentem 'livremente' apenas para dissipar a energia e a tensão acumuladas durante as atividades em sala de aula e, posteriormente, as crianças são direcionadas a retornar ao foco em tarefas predominantemente cognitivas (Sá, 2015).

Para Skrsypcsak e Fiores (2019), o ambiente da sala de aula deveria ser um local fascinante, onde os alunos pudessem criar e recriar situações e experiências. No entanto, o que os autores perceberam é que muitas vezes, a sala de aula é percebida como um espaço no qual as crianças têm menos interesse em estar, principalmente devido à ausência de consideração com sua corporeidade.

A realidade observada nos estudos sobre o ensino fundamental, onde o corpo é muitas vezes relegado a uma posição secundária em relação aos conteúdos cognitivos, reflete-se em uma visão limitada da educação que prioriza a dimensão intelectual. Nesse contexto, o movimento é interpretado como um comportamento indisciplinado, indicando uma lacuna no reconhecimento da importância do desenvolvimento integral do aluno.

Essa abordagem, que enfatiza o disciplinamento do corpo, não se limita apenas ao contexto de educação infantil e ensino fundamental, mas permeia os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Nos currículos desses cursos, as narrativas curriculares, muitas vezes, negligenciam a presença dos corpos dos alunos e dos profissionais, revelando uma fragilidade no tratamento da temática 'corpo'.

O impacto dessas práticas disciplinares se estende ao longo do tempo, uma vez que, como observado nos estudos, o curso de Licenciatura em Pedagogia não aborda discussões aprofundadas sobre o corpo. Esse cenário resulta em um

entendimento limitado do corpo dentro do curso e das escolas, onde o corpo é predominantemente disciplinado, permanecendo desprovido de uma conceituação.

Apesar da variação temporal entre as pesquisas selecionadas, que abrangem um período de 16 anos, desde 2006 até 2022, é notável que o cenário relacionado à temática do corpo e movimento permanece com semelhanças nas pesquisas aqui apresentadas.

Diante desse quadro, torna-se evidente a urgência de fortalecer a realização de pesquisas que explorem a temática e suas problemáticas identificadas, promovendo diálogos entre instituições de ensino superior de diferentes estados brasileiros que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nesse sentido, é relevante observar que a maior parte das pesquisas selecionadas neste levantamento foram conduzidas por professores da área da Educação Física que direcionaram seu foco de investigação para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Isso pode ser atribuído à conexão direta entre o corpo e movimento com esse componente curricular.

Todavia, as constatações das pesquisas selecionadas apontam para a necessidade de uma formação inicial que forneça embasamento teórico e prático acerca do corpo e movimento, para possibilitar que os futuros professores possam refletir, construir e reconstruir suas práticas cotidianas em relação à corporeidade, adotando uma perspectiva integral. Os estudos revisados revelam que há ainda um longo caminho a percorrer na abordagem dessa temática, visando superar a concepção excludente que permeia a educação.

Por fim, destaca-se que este levantamento desempenhou um papel significativo no aprofundamento da compreensão do tema desta pesquisa. Proporcionando uma aproximação crítica e uma observação detalhada em relação ao corpo de conhecimento existente sobre a temática investigada. Adicionalmente, as pesquisas selecionadas serviram como fundamentação para a análise dos dados e para o diálogo das análises

Diante do cenário encontrado nas investigações aqui reveladas pelo levantamento foi que se realizou a escolha pelos apontamentos metodológicos para esta pesquisa em questão. Assim, no próximo capítulo se detalha a metodologia adotada.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Para realizar esta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, que se trata de uma pesquisa que tem como perspectiva analisar e interpretar aspectos mais profundos, fornecendo análises detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento (Marconi; Lakatos, 2010).

Dentro deste contexto, apoia-se no viés interpretativo-exploratório, que segundo Neves (1996, p.1), visa “descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados [...]”, além de refinar a compreensão sobre os elementos da investigação (Lüdke; André, 1986).

Na tentativa de responder ao objetivo esse estudo, estipulou-se enquanto procedimentos e técnicas de levantamento de informações: (a) análise de documentos das instituições selecionadas, a etapa da pesquisa com características documentais investigou as matrizes curriculares, os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) e os sites das instituições, buscando informações pertinentes ao objeto de estudo. Para a análise dos documentos, foi adotada a estratégia de criar uma ficha de leitura, a fim de sistematizar e registrar os dados relevantes extraídos desses documentos. Para Gil (2010) a pesquisa documental é semelhante a pesquisa bibliográfica, seguem os mesmos passos, a diferença se encontra na natureza das fontes, sendo o material da pesquisa documental considerado “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico e (b) entrevista semiestruturada que foram realizadas com as acadêmicas das fases finais do curso e instituições investigadas, utilizando um roteiro preestabelecido como instrumento. Para Lüdke e André (1986) a entrevista é amplamente utilizada nas pesquisas em educação devido ao seu caráter de diálogo, que permite ao pesquisador obter informações proveniente das vivências e experiências dos participantes. Considerando o objetivo do estudo, essa abordagem possibilita uma riqueza de detalhes que pode contribuir para responder o problema proposto.

3.1 Contexto do estudo e fonte documental

Neste estudo foram escolhidos dois cursos para serem investigados enquanto espaços de formação inicial de professores. De acordo com o e-MEC⁵ ambos

⁵ A pesquisa foi feita no dia 07/11/2022 por meio do website <https://emec.mec.gov.br/>

pertencem à esfera pública, possuem cursos de Licenciatura em Pedagogia de forma presencial e estão alocados em Florianópolis, sendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Assim, optou por realizar uma pesquisa com características documentais tendo como ênfase a matriz curricular dos cursos, os projetos pedagógicos e os sites das instituições para análise de projetos de ensino, extensão e pesquisa que possam contemplar o objeto de estudo.

A busca pelos documentos se deu nos respectivos sites das instituições e estavam disponíveis. Em posse destes documentos, entramos em contato com as instituições por meio do e-mail, com o intuito de verificar se as versões disponibilizadas online eram as últimas versões. Uma das instituições confirmou que as versões disponíveis em seu site estavam atualizadas, enquanto a outra forneceu uma cópia por e-mail, que se mostrou idêntica àquela disponível no site, apresentando apenas modificações no layout, sem alterações no conteúdo.

Para auxiliar o processo de leitura dos documentos optou-se por construir uma ficha de leitura tendo como base os itens: objetivo do curso, perfil profissional e organização do curso. Ainda se fez uma busca, nos PPC utilizando o comando manual *Ctrl+F*, com o intuito de identificar ocorrências dos termos: ‘corpo’, ‘linguagem’ e ‘movimento’ para constatar se havia menções a tais termos, e em caso positivo, a que se referiam.

Para o estudo da matriz curricular e ementários das disciplinas seguiu-se com a mesma proposta, utilizando o comando manual *Ctrl+F*. No entanto, optou-se por incluir mais duas palavras chaves, ‘brincadeiras’ e ‘jogos’, que frequentemente estão associadas às discussões sobre o corpo e movimento. Isso permitiu identificar as disciplinas que abordam essa temática.

Neste sentido, o Quadro 6 apresenta uma síntese do contexto de estudo, advindo dos documentos investigados.

Quadro 6- Os cursos de Licenciatura em Pedagogia na UDESC e UFSC

| INFORMAÇÕES | UDESC | UFSC |
|-----------------|--|--|
| DURAÇÃO | Prazo Mínimo: 4 anos Prazo Máximo: 7 anos Fases: 8 fases | Prazo Mínimo: 4 anos e 6 meses Prazo Máximo: 8 anos e 6 meses Fases: 9 fases |
| INGRESSO | SISU e vestibular | SISU e vestibular |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| ANO DE CRIAÇÃO | 1964 | 1960 |
| ANO PPC | Aprovado em 2010 com ajuste curricular em 2017 | Aprovado em 2008 atualizado em 2020 |
| CRÉDITOS | 214 | 216 |
| QUANTIDADE DE DISCIPLINAS | 45 | 49 |
| CH TOTAL DO CURSO: | 3.852h | 4.128h/a |
| CH OPTATIVA | 306h | 72h/a |
| CH APROFUNDAMENTO | Aprofundamento aparece em eixo com 3 Disciplinas Optativas. | 108h (Realização de no mínimo dois Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo-NADE- ao longo do curso). |
| CH PPC | – | 488h/a |
| CH ESTÁGIO OBRIGATÓRIO | 306h | 504h/a 420 horas |
| CH ATIVIDADES COMPLEMENTARES | 126h | 240h/a 200 horas |

Fonte: Elaborado pela autora. CH- Carga horária

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ocorre no período vespertino e adota uma estrutura curricular distribuída ao longo de 9 semestres, reservando o último semestre para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o estudo da Língua Brasileira de Sinais. Em contrapartida, no curso oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) as aulas são ministradas em dois turnos, matutino e noturno e está organizado em 8 semestres, com o último semestre dedicado à elaboração do TCC e à participação em um núcleo de aprofundamento de estudos.

Os documentos das instituições possibilitaram uma imersão sobre o contexto dessa formação e no capítulo 4 se apresenta as análises e discussões possibilitadas.

3.2 Participantes e Técnica

As participantes deste estudo foram as acadêmicas que se encontravam nas fases finais dos cursos investigados, ou seja, na 8ª fase da Licenciatura em Pedagogia na UDESC e na 9ª fase do curso na UFSC, conforme a organização curricular das instituições.

Assim, como critérios de inclusão, as acadêmicas deveriam estar devidamente matriculadas na 8ª ou 9ª fase do curso, a depender da instituição, e deveriam ter disponibilidade para contribuir com a investigação.

Como técnica para a produção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André 1986, p. 34). Para Lüdke e André (1986) a grande vantagem desse tipo de entrevista é que ela possibilita a captação imediata e corrente da informação desejada, sobre assuntos variados com qualquer tipo de indivíduo, permitindo aprofundar o ponto que se busca escutar nas entrevistas já que no ato da entrevista o pesquisador tem a possibilidade de solicitar esclarecimentos das informações, sem forçar o rumo das respostas.

As autoras supracitadas consideram que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa em educação são as que possuem esquemas mais livres com um roteiro menos estruturado e por ser um instrumento flexível facilita a abordagem com sujeitos como professores, diretores, orientadores, alunos e pais.

As entrevistas aconteceram em ambiente virtual (por meio da plataforma *Google Meet*) ou ser presencial. De toda forma, cumpriu-se com os diretrizes do comitê de ética⁶ como receber e preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e B), bem como consentimento para a gravação em áudio e vídeo (Apêndice C).

Como procedimentos, as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo mediante o consentimento, para transcrição e após foram enviadas às participantes para anuência. O conteúdo da entrevista foi definido a partir dos referenciais teóricos e das questões norteadoras da pesquisa.

Dessa forma, a entrevista seguiu como instrumento um roteiro, mas foram acrescentadas questões de acordo com o desenvolvimento da entrevista e da interação entre participante e pesquisadora. O quadro 7 exemplifica o roteiro.

Quadro 7- Roteiro para as entrevistas

| |
|---|
| Como você compreende o corpo? |
| Como você compreende o movimento? |
| Para você, qual espaço em termos de lugar e de tempo deve ser oportunizado ao movimento corporal? |

⁶ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 5.960.539 da UDESC e nº 5.993.907 da UFSC. Assim, foram adotadas todas as medidas necessárias para assegurar a integridade e o bem-estar das participantes ao longo de todo o processo de pesquisa, incluindo durante e após a coleta de dados.

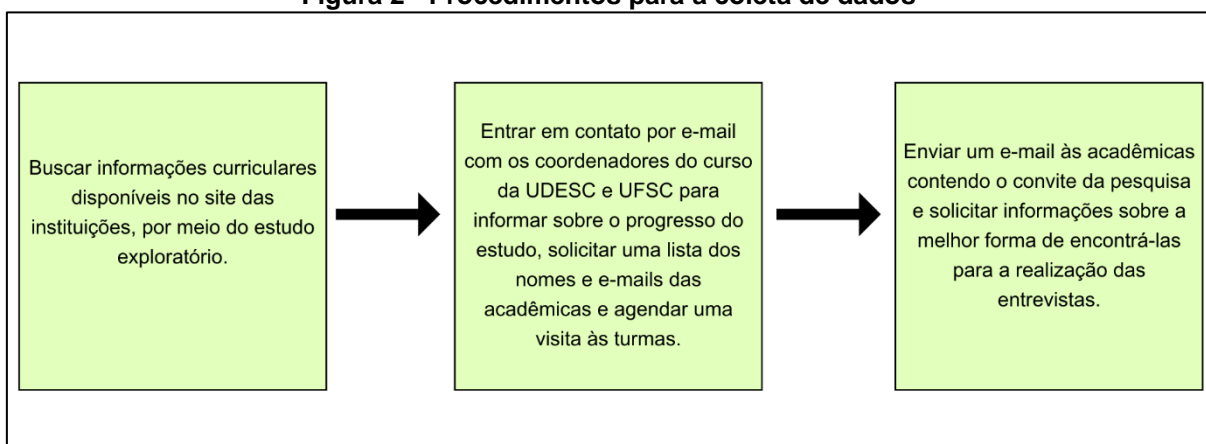
| |
|---|
| Na sua graduação você teve algum componente curricular que tratou especificamente sobre o corpo em movimento? Qual? |
| Como foram realizadas as aulas sobre o corpo e movimento? |
| Em caso afirmativo, você considera que o componente curricular contribuiu de alguma maneira para sua atuação profissional? |
| O ensino sobre o movimento corporal dialoga com os demais componentes curriculares do curso? |
| Quais práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso contribuíram ou permitiram pensar e repensar suas ações docentes em relação ao corpo e movimento? |

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 A coleta dos dados

A coleta de dados seguiu o encaminhamento posto na Figura 2 e foi somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que foram iniciados os procedimentos de convite as participantes.

Figura 2 - Procedimentos para a coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

O contato inicial com as instituições, referente às entrevistas, ocorreu no final do mês de maio de 2023 com os coordenadores do curso. Durante essa interação, solicitamos uma lista contendo os nomes e os endereços de e-mails das estudantes, com o objetivo de enviar o convite para participarem da pesquisa (APÊNDICE E). Também discutimos a possibilidade de realizar uma visita às turmas para divulgar o estudo. No entanto, fomos instruídas por uma das instituições a aguardar o término das entregas de trabalhos acadêmicos e provas que estavam sendo realizadas pelas acadêmicas do curso.

Diante dessa orientação, considerando nossa intenção de realizar a entrevista com as acadêmicas da fase final do curso, tornou-se inviável aguardar até a conclusão

do primeiro semestre de 2023. Isso porque correríamos o risco de perder o contato com as participantes que já teriam concluído suas atividades acadêmicas com as instituições e estariam apenas aguardando os trâmites referente a colação de grau e entrega de diploma.

Dessa forma, optamos por aguardar pela realização das matrículas do segundo semestre de 2023 para identificar as acadêmicas na fase final do curso e agendar as entrevistas logo no início do semestre, a fim de não interferir no andamento das atividades acadêmicas.

No início do segundo semestre de 2023, procedi com novo contato junto às duas instituições, oferecendo-me para comparecer aos departamentos com o intuito de apresentar a pesquisa e obter a listagem das acadêmicas matriculadas nos semestres delimitados. No entanto, ambas as instituições optaram por enviar as listas por e-mail.

A UFSC disponibilizou uma lista contendo 48 acadêmicas matriculadas, enquanto a UDESC encaminhou uma lista com 32 acadêmicas matriculadas. Essas listagens incluem os nomes, e-mails e telefones das acadêmicas. Assim, o contato com as acadêmicas teve início via e-mail em 07 de agosto de 2023.

Na mensagem, me apresentei e enviei o convite com o objetivo de esclarecer dúvidas iniciais, como o formato de realização da entrevista, a duração prevista e a temática abordada. Por meio desse e-mail, as acadêmicas puderam indicar sua disponibilidade para participar da pesquisa e fornecer seus contatos telefônicos para os contatos posteriores, como a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No entanto, a utilização dos e-mails não obteve resultados satisfatórios, com poucas respostas das acadêmicas. Além disso, algumas mensagens retornaram indicando que os endereços de e-mail haviam sido alterados. Diante dessa situação, optamos por realizar a primeira visita às turmas para divulgar a pesquisa em 10 de agosto de 2023, onde conseguimos agendar algumas entrevistas.

Entretanto, se tinha uma expectativa de maior adesão ao estudo, embora não se tivesse um número amostral. Assim, foi reencaminhado os e-mails e realizado uma segunda visita às turmas. Nessa visita, agendou-se mais entrevistas com as acadêmicas da UFSC. No entanto, o retorno das acadêmicas da UDESC estava ocorrendo de forma mais lenta.

Com o intuito de alcançar mais acadêmicas da UFSC e, prioritariamente, da UDESC, decidimos entrar em contato através do aplicativo WhatsApp com aquelas que não haviam respondido aos e-mails.

Enviamos as mesmas informações contidas nos e-mails, incluindo o convite para a pesquisa que busca esclarecer dúvidas iniciais. Dessa forma, conseguimos agendar 20 entrevistas com as acadêmicas da UFSC e 15 com as acadêmicas da UDESC.

Contudo, surgiu um novo desafio: garantir a realização das entrevistas. Após agendar as entrevistas e obter a assinatura do TCLE, as acadêmicas solicitaram o envio do roteiro de entrevista e após receberem o roteiro, muitas deixaram de responder às mensagens e não compareceram à sala virtual nos horários previamente agendados.

Sendo assim, o resumo do número de acadêmicas convidadas, confirmadas, desistentes e entrevistas pode ser observado no Quadro 8, totalizando 21 participantes (14 da UFSC e 7 da UDESC).

Quadro 8- Acadêmicas participantes

| INSTITUIÇÃO | CONVIDADAS | CONFIRMADAS | DESISTENTES | ENTREVISTADAS |
|-------------|------------|-------------|-------------|---------------|
| UDESC | 32 | 15 | 8 | 7 |
| UFSC | 48 | 20 | 6 | 14 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua maioria as entrevistas foram conduzidas em ambiente virtual, com uma duração média de 20 a 40 minutos. Predominantemente, as participantes são do sexo feminino, o que reflete uma realidade já estabelecida sobre a predominância de mulheres na educação básica. Esse fenômeno, conhecido como feminização do magistério, tem raízes histórico-sociais profundas, onde o papel de professora se tornou associado a características consideradas tradicionalmente femininas, como paciência, cuidado e afetividade, ao passo que o papel do professor era marcado por autoridade e conhecimento.

A busca por acadêmicas dispostas a participar da pesquisa e conceder entrevistas compartilhando suas experiências e perspectivas sobre o corpo e movimento revelou-se desafiadora, principalmente devido à natureza da temática abordada. Muitas delas demonstraram desconforto em discutir esse assunto e essa hesitação pode ser atribuída a uma série de razões, incluindo a falta de familiaridade com o tema.

Ressalto que, apesar de não se sentirem confiantes em falar sobre a temática, as acadêmicas entrevistadas demonstraram receptividade ao estudo, demonstrando disposição em colaborar. Para manter o anonimato, as acadêmicas entrevistadas são apresentadas por meio de nomes iniciados com a letra S. Não houve qualquer critério que associasse determinada acadêmica a cada um dos nomes, tratou-se apenas de uma estratégia de identificação (Quadro 9).

Quadro 9- Nomenclatura e forma da entrevista

| NOMENCLATURA | INSTITUIÇÃO | DURAÇÃO | AMBIENTE |
|---------------------|--------------------|----------------|-----------------|
| 1. Samanta | UDESC | 39 minutos | Online |
| 2. Sofia | UDESC | 20 minutos | Online |
| 3. Sara | UDESC | 11 minutos | Online |
| 4. Simone | UDESC | 23 minutos | Online |
| 5. Sabrina | UDESC | 14 minutos | Online |
| 6. Solange | UDESC | 14 minutos | Online |
| 7. Silvana | UDESC | 23 minutos | Online |
| 8. Sheila | UFSC | 17 minutos | Online |
| 9. Sueli | UFSC | 27 minutos | Online |
| 10. Sandra | UFSC | 14 minutos | Online |
| 11. Stella | UFSC | 11 minutos | Online |
| 12. Sol | UFSC | 25 minutos | Online |
| 13. Sonia | UFSC | 32 minutos | Online |
| 14. Suzana | UFSC | 14 minutos | Online |
| 15. Samara | UFSC | 16 minutos | Online |
| 16. Suelen | UFSC | 30 minutos | Online |
| 17. Saraiva | UFSC | 56 minutos | Presencial |
| 18. Suzy | UFSC | 1 hora | Presencial |
| 19. Savana | UFSC | 16 minutos | Online |
| 20. Selenia | UFSC | 11 minutos | Online |
| 21. Samila | UFSC | 55 minutos | Online |

Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas duas acadêmicas expressaram preferência por realizar a entrevista de forma presencial, as quais foram conduzidas no campus da UFSC em locais sugeridos por elas.

De forma geral, as respostas fornecidas forneceram considerações importantes em relação aos questionamentos propostos, alinhando-se com os objetivos da

pesquisa e não foi necessário realizar muitas alterações no roteiro utilizado para as entrevistas.

3.4 Análise de Dados

Os dados da pesquisa qualitativa requerem um período longo de síntese, apresentação, elaboração e constatação, visando atribuir significado ao contexto no qual a pesquisa está inserida (Farias *et al*, 2020).

Dessa forma, os dados dessa pesquisa foram analisados por meio da análise de categorias de codificação propostas por Bogdan e Biklen (1994), um método para a análise de dados qualitativos. Conforme os autores, para realizar esta análise, se torna necessário seguir as seguintes etapas exemplificadas no quadro 10.

Quadro 10- Etapas da análise de categorias de codificação

| Organização e Leitura | Codificação | Categorização |
|---|--|---|
| Organização das transcrições e leitura atenta dos documentos. | Encontrar os códigos dos documentos que possuem relação ao objetivo da pesquisa. | Agrupar todos os códigos encontrados em unidades. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bogdan e Binken (1994).

No primeiro momento, realizou-se a organização e transcrição meticulosa dos materiais coletados, uma etapa que demandou considerável tempo e atenção. Em seguida foi realizada a leitura minuciosa dos documentos, possibilitando a identificação das primeiras impressões em relação às entrevistas. À medida que a leitura dos dados foi sendo realizada observou-se que palavras, frases, ideias, formas de as participantes pensarem e padrões se repetiam e se destacavam.

Assim, após a conclusão da etapa inicial, deu-se início à codificação dos materiais, com o propósito de identificar essas frequências de trechos, falas e ideias. Para facilitar esse procedimento, as transcrições das entrevistas foram organizadas em documentos separados no *Word*. Assim, um documento *Word* foi criado para cada pergunta e resposta do roteiro de entrevista.

Essa organização facilitou o início da codificação, permitindo uma análise mais detalhada das perguntas e respostas individualmente. No entanto, não oferecia uma visão abrangente e prática de todo o material coletado. Diante disso, buscou-se outras formas de organizar esse processo.

Inspirada pela pesquisa de Farias (2018) e com o objetivo de aprimorar a organização, optou-se por adotar as planilhas eletrônicas, cuja utilização revelou-se fundamental, uma vez que as planilhas facilitaram significativamente a visualização e organização dos documentos transcritos.

Dessa forma, foi desenvolvida uma planilha eletrônica composta por 11 páginas, onde cada página correspondia a uma pergunta do roteiro de entrevista, acompanhada da respectiva transcrição das respostas correspondentes.

Em seguida, os padrões foram representados por meio de expressões ou frases, através do processo de etiquetagem. Nesse procedimento, foram identificados os códigos dos dados pertinentes ao objetivo da pesquisa, os quais foram listados e organizados por meio de números, seguindo a recomendação de Bogdan e Biken (1994), visando facilitar a localização do material. No quadro 11, se apresenta a lista final de códigos acompanhada de sua respectiva numeração:

Quadro 11- Lista de códigos das entrevistas

| Códigos encontrados | |
|--|---|
| 1- Importância e centralidade do corpo e movimento. 2- Funcionalidade do corpo e movimento. 3- Corpo como político e social. 4- Corpo como ferramenta ou veículo de expressão e comunicação. 5- Corpo como matéria orgânica e estrutura física. 6- Corpo como uma dualidade entre o biológico e social. 7- Corpo como morada da alma 8- Relação com o brincar 9- Visão fisiológica e científica do movimento. 10- Movimento como necessidade vital 11- Movimento como expressão, vivência e Experiência. 12- Movimento como linguagem. 13- Movimento como gasto de energia. 14- Distinção entre corpo e movimento. 15- Papel da Educação Física e dos ambientes externos. 16- Insegurança e incertezas. 17- Desafios e restrições ao corpo e movimento 18- Corpo e movimento como tempo/espço integral. | 19- Componentes curriculares obrigatórios. 20- Componentes curriculares optativas, núcleos de aprofundamento ou eventos. 21- Exploração do corpo e movimento em ambientes internos. 22- Primeiro contato com a temática 23- Intencionalidade pedagógica em relação ao corpo e movimento. 24- Espaço escolar como reflexo das concepções pedagógicas. 25- Pandemia e ensino remoto 26- Contribuição dos componentes curriculares. 27- Diálogo limitado entre os componentes curriculares. 28- Experiências anteriores a Pedagogia. 29- Experiências no estágio obrigatório. 30- Experiências no estágio não obrigatório 31- Experiência profissional. 32- Limitações, desafios e críticas à formação 33- Práticas Pedagógicas relacionadas ao corpo e movimento. 34- Sala do corpo. 35- Percepção de diálogo entre os componentes curriculares. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do quadro, é possível notar a identificação de 35 códigos provenientes das entrevistas. A última etapa da análise de dados é a categorização, onde aglutinou-se os códigos encontrados.

Dessa forma, após a aglutinação de todos os códigos identificados no documento, foram delineadas duas principais categorias: currículo de formação e dizeres sobre o corpo e movimento (quadro 12).

Quadro 12- Lista de códigos das entrevistas

| CURRÍCULO DE FORMAÇÃO | DIZERES SOBRE O CORPO E MOVIMENTO |
|--|---|
| 19- Componentes curriculares obrigatórios. 20- Componentes curriculares optativas, núcleos de aprofundamento ou eventos. 22- Primeiro contato com a temática 25- Pandemia e ensino remoto 26- Contribuição dos componentes curriculares. 27- Diálogo limitado entre os componentes curriculares. 29- Experiências no estágio obrigatório. 30- Experiências no estágio não obrigatório 31- Experiência profissional. 32- Limitações, desafios e críticas à formação 33- Práticas Pedagógicas dentro do curso relacionadas ao corpo e movimento. 34- Sala do corpo. 35- Percepção de diálogo entre os componentes curriculares. | 1- Importância e centralidade do corpo e movimento. 2- Funcionalidade do corpo e movimento. 3- Corpo como político e social. 4- Corpo como ferramenta ou veículo de expressão e comunicação. 5- Corpo como matéria orgânica e estrutura física. 6- Corpo como uma dualidade entre o biológico e social. 7- Corpo como morada da alma 8- Relação com o brincar 9- Visão fisiológica e científica do movimento. 10- Movimento como necessidade vital 11- Movimento como expressão, vivência e experiência. 12- Movimento como linguagem. 13- Movimento como gasto de energia. 14- Distinção entre corpo e movimento. 15- Papel da Educação Física e dos ambientes externos. 16- Insegurança e incertezas. 17- Desafios e restrições ao corpo e movimento 18- Corpo e movimento como tempo/espaco integral. 21- Exploração do corpo e movimento em ambientes internos. 22- Primeiro contato com a temática 23- Intencionalidade pedagógica em relação ao corpo e movimento. 24- Espaço escolar como reflexo das concepções pedagógicas. 28- Experiências anteriores a Pedagogia. 29- Experiências no estágio obrigatório. 30- Experiências no estágio não obrigatório 31- Experiência profissional. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira categoria focaliza no currículo da formação inicial da Licenciatura em Pedagogia, com base nas menções das acadêmicas, delineando a presença e o tratamento da temática do corpo e movimento. Apresentando os componentes curriculares disponíveis, a dinâmica das aulas, as lacunas percebidas e os desafios enfrentados pelas acadêmicas.

Na segunda categoria, 'Dizeres sobre o corpo', reunimos os dizeres e perspectivas das acadêmicas em relação ao corpo e movimento, bem como suas experiências anteriores.

Algumas categorias estão presentes em ambos os lados, especificamente aquelas nas quais as acadêmicas se referem às suas experiências em estágios. Isso ocorre porque, em alguns momentos, suas falas recaem sobre o currículo da formação inicial, enquanto, em outros, concentram-se na forma como compreendem o corpo no espaço escolar frequentado durante o estágio.

4. DOCUMENTOS, CURRÍCULO E ALGUMAS INTERPRETAÇÕES

Os resultados e discussões apresentados aqui refletem o esforço em integrar a análise documental realizada junto aos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) e os sites das instituições, que visaram explorar a condição do corpo e do movimento, trazendo, ainda, aos dados referentes a categoria 'currículo de formação'.

A análise dos PPCs revelou sua importância como um documento fundamental para a estruturação e sistematização do conhecimento no currículo. Esse documento expressa as concepções de formação de professores, de currículo e de proposta pedagógica que fundamentam os processos formativos iniciais.

Em essência, os PPCs constituem-se como conjuntos de propostas e intenções que orientam o planejamento do ensino, refletindo os princípios e diretrizes que guiam a formação acadêmica e profissional dos futuros educadores.

Geralmente, esse documento é constituído por outros documentos que o balizam, tal como as diretrizes curriculares para o curso em questão. No caso da Licenciatura em Pedagogia, pode-se citar o Parecer CNE/CP nº 3/2006 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006a; 2006b), que são as últimas normativas para adequações curriculares e que balizam os documentos analisados.

No atual momento existe a discussão sobre a implementação de uma nova diretriz, mas os currículos investigados ainda não contemplavam alterações. Sendo assim, registra-se que na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006b), considera-se que:

[...] o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por **pluralidade** de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e **estética** (Brasil, 2006, p. 1. grifo nosso).

Dentro da pluralidade, entendemos que se faz presente a possibilidade e necessidade de desenvolvimento dos conhecimentos relativos ao corpo e movimento, considerando que isso auxiliará o egresso do curso a “[...] estar apto a contribuir no desenvolvimento das dimensões física, psicológica, intelectual, social, entre outras” (Brasil, 2006, p. 2).

Tendo como propósito elucidar o lugar do corpo e movimento nos documentos recolhidos, optou-se por apresentar a contextualização dos cursos e suas possibilidades de interpretação junto aos discursos das participantes do estudo.

4.1. O contexto histórico e as disposições curriculares dos cursos

O surgimento do curso de Pedagogia no Brasil em 1939 foi marcado por uma fragmentação entre Bacharelado e Licenciatura. Segundo Cruz (2008), o curso foi regulamentado por quatro marcos legais que inseriram modificações significativas. O primeiro marco foi o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que estabeleceu o curso de Pedagogia. O segundo marco foi o Parecer nº 251, de 11 de abril de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), que definiu o currículo mínimo e a duração do curso, estipulando quatro anos tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura.

Já o terceiro marco foi o Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, e a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, que eliminaram o curso de bacharelado, consolidando apenas o curso de Licenciatura em Pedagogia. Com isso, a disciplina de didática tornou-se parte do currículo comum do curso, visando proporcionar uma formação mais ampla para o pedagogo. No entanto, o curso foi dividido em habilitações técnicas (supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar), criando uma dualidade no currículo com uma parte comum a todas as modalidades e uma parte específica para as habilitações. E, o quarto marco, representado pelo Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, trouxe uma nova fase para o curso de Licenciatura em Pedagogia ao eliminar as habilitações e a tentativa de deliberar sobre a função do pedagogo, definindo a docência como base de formação do pedagogo ao extinguir o grau de bacharelado.

Essas últimas alterações permitiram que o curso de Licenciatura em Pedagogia se destinasse à preparação de profissionais aptos a atuarem em diversas áreas, incluindo a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e no contexto da gestão do trabalho pedagógico, tanto em espaços escolares quanto em não escolares.

Observa-se que o curso de Licenciatura em Pedagogia tem sido objeto de diversas mudanças, pois os fatos históricos desse curso no Brasil “[...] mostram uma sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo” (Libâneo, 2011, p. 127).

A história desse curso nunca foi estática, sendo permeada por constantes movimentos e debates desde seu surgimento no Brasil, revelando um processo contínuo de conflitos que persiste até os dias atuais.

Ao longo da história da educação no Brasil, diversos desafios têm se apresentado para os cursos de formação inicial de professores, entre esses desafios, destacam-se a superação da dicotomia entre teoria e prática, a falta de integração entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas, bem como o distanciamento entre a formação acadêmica e as demandas práticas enfrentadas pelos professores no contexto das instituições educacionais.

Essas considerações se tornam particularmente relevantes ao analisarmos a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFSC em 1960, representando um marco de importância significativa na trajetória da formação de professores no estado de Santa Catarina. O curso, pioneiro no estado, integrou o conjunto das seis faculdades (Direito, Farmácia, Odontologia, Medicina, Engenharia, Serviço Social e Filosofia), que deram origem à UFSC. Inicialmente o curso formava bacharéis e licenciados, passando pela organização curricular denominada 'esquema 3+1', três anos para quem almejava receber o diploma de bacharel em Pedagogia com disciplinas específicas e um ano de curso de didática para adquirir o diploma de licenciado (Saviani, 2009).

Ao longo dos anos, o curso tem acompanhado as reformas curriculares, desde a implementação das habilitações até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia em 2006, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 01/2006. Essas mudanças trouxeram alterações significativas, como a exigência do fim das habilitações.

A trajetória do curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC se assemelha à da UFSC, uma vez que foi estabelecido em 1964 e acompanhou as mesmas reformas curriculares até 2006. A Faculdade de Educação da UDESC foi fundada no final de 1963, mediante a implantação do Curso de Pedagogia e Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. Seu objetivo era integrar ensino, pesquisa e extensão no campo educacional, o que a tornaram vanguarda no sistema universitário brasileiro (UDESC, 2010).

Ambos os cursos possuem PPC que passaram por reconfigurações ao longo de sua existência. No caso da UFSC, o PPC investigado foi aprovado inicialmente em 2008 e passou por uma atualização em 2020. Já na UDESC, o documento foi aprovado em 2010 e sofreu um ajuste curricular em 2017. Podemos afirmar que ambos os documentos refletem mais de 40 anos de amplo debate que envolveu todos

os segmentos do curso. Assim, os projetos apresentados representam uma síntese da construção histórica coletiva do curso, retratando sua fase atualizada.

Dessa forma, os cursos reconhecem a formação de professores como um campo cercado por tensões e embates, mas que apesar disso não se pode perder o compromisso com a escola pública de qualidade e a dimensão democrática, seja ela do ensino, da gestão ou na constituição de seus professores.

Há também uma correlação entre os documentos no que tange à busca por proporcionar uma sólida formação, tanto teórica quanto metodológica, visando uma atuação crítica e comprometida com a educação básica.

Neste contexto, ambos os cursos possuem como ideal a aquisição de saberes pertinentes à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, apresentam uma organização diferenciada em relação aos eixos temáticos (quadro 13).

Quadro 13- Organização dos cursos investigados

| EIXOS DA FORMAÇÃO | |
|--------------------------|--|
| UDESC | <p>1) Educação, Cultura e Sociedade: perpassam de forma interdisciplinar os temas Educação e Epistemologia, Políticas Públicas e Educação; Educação e Sociedade; História das concepções e dos processos educacionais e Teoria Cultural. Com esse eixo a instituição busca auxiliar o futuro pedagogo na compreensão do mundo atual.</p> <p>2) Teoria e prática pedagógica: os temas interdisciplinares se dirigem a Teoria e prática pedagógica, organização e gestão da escola: estrutura da escola, processo de decisão e trabalho coletivo e organização e gestão em espaços educativos não formais. Para a instituição este eixo possui um papel integrador no currículo, neste está inserido a disciplina de Didática e o Estágio Curricular Supervisionado.</p> <p>3) Diversificação e Aprofundamento de Estudos: composto por Núcleos de Aprofundamento- cada um composto por três disciplinas optativas. Sendo assim, este eixo é composto pelas disciplinas optativas do currículo as quais estão relacionadas com as áreas de Pesquisa. Tais disciplinas são originárias dos grupos de pesquisa constituídos, dos núcleos e laboratórios existentes no Curso, bem como da articulação com o Programa de Pós-Graduação em Educação.</p> |
| UFSC | <p>1) Educação e infância: possui como objetivo constituir-se na dimensão integradora da formação para a docência em instituições de educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, neste eixo os componentes disciplinares estão voltados a compreensão histórica da constituição da infância e das instituições destinadas à sua educação; organização das práticas educativas e estágio supervisionado.</p> <p>2) Organização dos processos educativos: os componentes curriculares deste eixo aproximam e aprofundam estudos relacionados à organização dos processos educativos na escola e nas creches e pré-escolas, como a disciplina de Didática.</p> <p>3) Pesquisa: este eixo tem como componentes curriculares específicos as disciplinas de Iniciação à Pesquisa à Produção Acadêmica. Seu objetivo é aproximar e possibilitar o aprofundamento de estudos no campo da pesquisa educacional. Neste eixo entra o Trabalho de conclusão de curso.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à carga horária, houve uma atualização no currículo do curso na UFSC, implementada a partir de 2021.2. Dessa forma, a matriz curricular agora é composta por 49 disciplinas e para integralizar o currículo é necessário concluir todas as disciplinas obrigatórias, uma disciplina optativa com carga horária de 72h/a ou várias disciplinas que totalizam 72 h/a, participar de dois núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos, realizar 200h de atividades complementares e ter o trabalho de conclusão de curso aprovado, correspondendo a um total de 4.128h/a.

Já o currículo da UDESC passou por um ajuste curricular em 2017, resultando em um total de 45 disciplinas. Para completar o curso, as acadêmicas devem concluir todas as disciplinas obrigatórias, acumular 126 horas de atividades complementares, realizar o trabalho de conclusão de curso e cursar disciplinas optativas organizadas em núcleos de aprofundamentos. Cada acadêmica seleciona um núcleo e deve cursar as três disciplinas oferecidas por esse núcleo. A carga horária total do curso é de 3.852 horas.

Ambas as instituições acreditam que, os eixos estabelecidos conseguem responder aos desafios atuais enfrentados pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia, especialmente no que diz respeito à formação de profissionais para atuar nos campos didático-metodológico e político-educacional. Os eixos propostos refletem não apenas os objetivos do curso, mas também materializam esse desafio formativo, tendo como linhas condutoras a formação docente para atuação prioritária na educação infantil e anos iniciais, com base na linguagem, a organização dos processos educativos e a produção de conhecimento. Assim, percebe-se que as acadêmicas estão expostas a diversas fontes de saberes, advindo da pesquisa, da prática e da teoria em uma relação interdisciplinar.

Todavia, com o enfoque dado ao corpo e movimento, a análise revelou que esses dois conceitos estão ausentes nas narrativas curriculares. Na verdade, cabe explicar que os eixos que estruturam o curso em ambas as instituições podem proporcionar espaços para a discussão sobre o corpo, como é o caso dos eixos que abordam a história da constituição da infância e a história da educação, uma vez que, corpos possuem histórias e contam histórias, as quais estão intrinsecamente ligadas à educação do e para o corpo. Além disso, as vivências e as discussões em relação às práticas e à organização dos processos educativos requerem o 'corpo'.

No entanto, as linhas condutoras do curso, que estruturam seus objetivos e o perfil dos profissionais, não oferecem uma especificação clara sobre onde o corpo se encontra e nem se sinaliza a questão do movimento.

O estudo dos documentos revelou que a maior parte da carga horária do curso na UDESC está destinada ao eixo 'Teórica e Prática' enquanto na UFSC o eixo 'Educação e Infância' detém a maior parte da carga horária. É importante ressaltar que são nesses eixos que se inserem as atividades de estágio curricular supervisionado.

Essa distribuição sugere que, existem espaços dentro do currículo para a abordagem do corpo, especialmente considerando que o estágio é um momento de interação 'corpo a corpo' entre as futuras professoras e os alunos. Entretanto, ao analisar mais profundamente os documentos curriculares, percebeu-se que não se traz a prerrogativa do corpo para a escrita do documento norteador, sendo que a palavra 'corpo' pouco apareceu nos documentos.

Ao realizar uma busca nos PPC utilizando a palavra 'corpo', através do comando manual *Ctrl F*, a busca retornou com quatro achados no PPC da UDESC e 18 achados no PPC da UFSC, entretanto o termo, na maior parte dos achados, se referia a 'corpo docente' e apareceu em apenas duas disciplinas da UFSC. Essa ausência da palavra 'corpo' acaba por ter decorrência na forma como os cursos se delineiam:

[...] não ouvia falar sobre os corpos. Era muito mais sobre a infância do que sobre a criança em si (Sonia, UFSC, 2024).

[...] não me lembro de a gente discutir muito sobre corpo e movimento (Sabrina, UDESC, 2024).

[...] Eu não lembro de uma disciplina em específico que falasse [sobre corpo e movimento] (Simone, UDESC, 2024).

[...] Que eu consiga me lembrar a gente falou sobre corpo sobre movimento não de uma maneira específica (Sheila, UFSC, 2024).

A afirmação da acadêmica Sonia (UFSC, 2024) nos chama atenção, pois sugere que, embora a infância seja frequentemente discutida nos contextos educacionais, a dimensão corporal dessas crianças não necessariamente parece ser um ponto de destaque.

Tal observação remete às indagações de Arroyo (2012) sobre o lugar do corpo nos estudos da infância. O autor questiona qual é o espaço que o corpo possui nesses estudos, pois muitas vezes a infância é discutida de forma abstrata, sem um corpo.

Nesse sentido, o corpo é tratado como um mero recipiente passivo no qual a infância acontece, negligenciando sua presença mais contundente no processo de formação inicial.

É evidente que a formação não se restringe exclusivamente ao currículo formal, mas ao mesmo tempo, ele tem um papel central na orientação da formação acadêmica, determinando a relevância temporal dos conhecimentos dentro do processo de ensino, assim como quais conhecimentos são considerados essenciais.

Desta forma, o currículo e sua proposição regulam o processo de ensino, portanto, é razoável inferir que a ausência da temática 'corpo' no currículo resulta em sua sub-representação ao longo do processo formativo, como evidenciado pelas declarações das acadêmicas.

A falta de preparo adequado para lidar com questões relacionadas ao corpo e movimento pode limitar a capacidade das professoras de criar ambientes de aprendizagem que reconheçam e valorizem a integralidade do ser humano. Além disso, essa lacuna pode contribuir para a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais e excludentes, que negligenciam a dimensão corporal dos alunos.

Nóbrega (2005) argumenta que a inclusão do corpo no currículo implica em mudanças nos espaços e nas temporalidades educacionais, destacando que o corpo não está restrito a uma disciplina específica do currículo, mas pode ser integrado colaborativamente em diversas disciplinas curriculares.

Para complementar a análise também se buscou as palavras 'corpo', 'linguagem', 'movimento', 'brincadeiras' e 'jogos' junto as ementas das disciplinas disponíveis nos PCC.

Nessa busca, a primeira evidência foi que a palavra 'movimento' estava associada a questões sociais e políticas, enquanto a palavra 'linguagem' estava relacionada ao ensino da língua portuguesa e sua gramática. O quadro 14 apresenta uma síntese dos achados desta busca nas diferentes disciplinas.

Quadro 14- Resultado das buscas por disciplinas

| UNIVERSIDADE | DISCIPLINA | FASE | CH | DISCIPLINA | EMENTA |
|--------------|---|------|-------------------|-------------|--|
| UDESC | Teatro e Ensino | 5ª | 30h | Obrigatória | Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos da educação infantil, anos iniciais e EJA, com enfoque nas particularidades dos processos de improvisação teatral e diferentes modalidades. Cultura teatral e integração entre fazer, compreender e apreciar teatro. Contexto real e contexto ficcional. Pré-texto, jogo dramático e jogo teatral. O professor-personagem: papel, função e mediação no processo de criação. A relação com as demais áreas do conhecimento |
| UDESC | Educação, gênero e sexualidade | 3ª | 72h | Obrigatória | A sexualidade como construção histórica, social, cultural, política e discursiva. Abordagens contemporâneas para Educação Sexual. Estudos de gênero e educação: história, conceitos e movimentos políticos. Escolarização brasileira e a educação para sexualidade e para equidade de gênero. Recursos didático-metodológicos ao trabalho de Educação Sexual na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Interfaces entre gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial. Preconceito, discriminação, diferença, alteridade, identidades culturais. |
| UDESC | Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação e Infância: Seminário II – Aprofundamento Temático | 7ª | 144h | Optativa | O papel do jogo , das interações da linguagem na infância. Brinquedos, brincadeiras , literatura infantil, música, desenho e arte. O jogo as interações a linguagem e a ação docente |
| UFSC | Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II | 5ª | 60h + 12h de PCC | Obrigatória | Especificidade do trabalho educativo com bebês (crianças de zero a três anos) na creche. Dimensões conceituais da relação educativa com bebês: linguagem , corpo e emoção. Organização das atividades educativas da vida diária na creche (sono, alimentação e cuidados essenciais). Processos de inserção das crianças e relação com a famílias em espaços coletivos de educação. Aproximação aos contextos educativos públicos de creche. |
| UFSC | Educação e Infância IV: conhecimento, jogo, brincadeira e linguagem | 6ª | 47h + 25h de PCC* | Obrigatória | Bases conceituais: conhecimento, jogo , brinquedo, brincadeira , interação e linguagem ; múltiplas linguagens; a produção cultural das/para as crianças; estratégias metodológicas para a ação pedagógica com crianças em diferentes contextos educativos. |
| UFSC | Infância e Educação Corporal | 7ª | 60h + 12h de PCC | Obrigatória | As dimensões histórico-culturais da educação corporal (brincadeira , expressão corporal, linguagem corporal, práticas corporais) tendo como referência as produções e debates acumulados no campo da Educação Física. Análise dos processos pedagógicos existentes e/ou possíveis de existir em relação a uma educação corporal na infância: os tempos e espaços do brincar nas instituições que atendem a infância; o trabalho pedagógico com a Educação Física; o cotidiano das salas de aula. |

| | | | | | |
|------|---|----|------------------|----------|--|
| UFSC | Brinquedoteca e Espaços Lúdicos na Prática Pedagógica | ** | 36h + 36h de PCC | Optativa | Jogos , brinquedos, brincadeiras , imaginação. Brinquedoteca e espaços lúdicos e criativos. Práticas e mediações lúdico-educativas |
| UFSC | Gênero, Sexualidade e Educação | | 60h + 12h de PCC | Optativa | A disciplina pretende apresentar e discutir os conceitos de gênero e sexualidade e seus impactos no campo da educação. Gênero, corpo e sexualidade como construção histórica, social, cultural e política. Implicações no processo de educação na família, na escola e na sociedade |
| UFSC | Núcleo de Aprofundamento de Estudo: Corpo e gênero na educação infantil | | 54h + 9h de PCC | Optativa | Corpo como natureza e cultura e suas implicações para a indissociabilidade do cuidar e educar. Corpo e experiências sensoriais, expressivas e de movimento na educação infantil. Corpo e as relações de gênero, de sexualidade e de etnia/raça. Gênero como construção social. Relações de gênero na perspectiva de meninas e meninos: subsídios para a ação docente na educação infantil. |

Fonte: Elaborado pela autora. *PCC- Prática como componente curricular. **O documento da UDESC estabelece claramente os semestres nos quais as acadêmicas podem escolher e cursar disciplinas optativas relacionadas ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos que estão situadas nos 6º, 7º e 8º semestres do curso. Por outro lado, o documento da UFSC não oferece uma indicação precisa do semestre em que os núcleos de aprofundamento ocorrem. No entanto, é mencionado que são garantidas quatro a sete atividades do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo (NADE) a cada semestre. ***As palavras destacadas se referem aos termos de busca.

A análise do quadro 14 revela uma disparidade entre as duas instituições em relação à quantidade de disciplinas que se aproximam dos termos buscados e por sua vez do corpo. No entanto, isso é compreensível, pois cada curso tem sua autonomia e o espaço currículo é um campo de disputa e negociação. Porém, notou-se que a temática do corpo recebe pouca atenção nas propostas de formação inicial da Licenciatura em Pedagogia.

Um fato importante de mencionar é que diferentemente de outros municípios brasileiros, em Florianópolis há a presença de professores de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental desde o início da década de 1980 e uma das inferências que se faz é se a ausência de discussões e disciplinas sobre o corpo e movimento nos currículos das licenciaturas em Pedagogia das instituições em Florianópolis pode estar relacionada Educação Física por se delegar a formação dos professores de Educação Física as discussões sobre corpo e movimento.

Apesar da ausência nos currículos investigados, esse achado faz frente ao estudo de Educação Física, Silva (2015) que investigou universidades federais do sul e sudeste do Brasil sobre a presença de disciplinas que se dedicam a temática do corpo nos cursos de Pedagogia e encontrou cinco disciplinas obrigatórias relacionadas ao tema em três Universidades Federais do Sul, incluindo a UFSC.

Silva (2015), ainda menciona que a região sul e sudeste são as que apresentam o maior número de disciplinas, sendo alarmante em outras regiões, como a região norte, onde apenas duas das oito universidades incluem o tema 'corpo' em seus currículos.

Assim, os resultados dessa busca corroboram com as descobertas de Silva (2015), uma vez que se identificou a presença das três disciplinas obrigatórias da UFSC mencionadas no estudo da autora. Além disso, destaca-se a existência de disciplinas optativas e de Núcleos de Aprofundamentos e Diversificação de Estudo (NADE).

No entanto, os PPC das instituições não fornecem detalhes sobre a regularidade ou esporadicidade de oferta das disciplinas optativas que não estão vinculadas aos núcleos de aprofundamentos. Nesse contexto, as acadêmicas Scheila e Suelen oferecem uma explicação sobre o possível funcionamento na UFSC:

Na quarta fase, tem dentro da nossa grade um espaço para que a gente faça optativas. Para se formar precisa fazer uma disciplina optativa, a escolha é meio do estudante e do que estiver disponível naquele semestre. Porque não é sempre que todas as disciplinas optativas estão disponíveis assim (Scheila, UFSC, 2024).

É ofertado umas/duas por semestre [optativas], mas tem algumas que se repetem, e eu não vi se tem alguma que foi ofertada nesse período que trabalhava essa temática (Suelen, UFSC, 2024).

As acadêmicas da UDESC abordaram de forma limitada as disciplinas optativas do curso, dando maior ênfase nos núcleos escolhidos por elas. Essa concentração pode estar relacionada à presença de apenas uma disciplina optativa dentro do núcleo de Diversificação e Aprofundamento de Estudos que trata da temática investigada.

Já ao analisar as declarações das acadêmicas da UFSC, percebeu-se que a variedade de disciplinas optativas pode ser limitada em determinados momentos, o que potencialmente impacta a exposição das acadêmicas a certas temáticas, resultando em uma formação inicial menos abrangente e preparada para lidar com questões relacionadas ao corpo na educação.

A acadêmica Saraiva destaca que algumas disciplinas optativas são oferecidas em horários alternativos, como é o caso da disciplina de Gênero, Sexualidade e Educação, destacando: *“A disciplina de gênero ela é optativa. É de noite, são quatro horas seguidas. O legal é que, às vezes, não tem só gente do curso, como é optativa, qualquer pessoa pode”* (Saraiva, UFSC, 2024). Essa observação enfatiza a flexibilidade oferecida às acadêmicas para participarem das disciplinas optativas.

Essas observações suscitam questionamentos pertinentes sobre o currículo da Licenciatura em Pedagogia da UFSC, como destacado pela acadêmica Sueli ao tecer uma crítica em relação a quantidade de disciplinas obrigatórias na matriz curricular, o que pode limitar as oportunidades para explorar outras áreas ou disciplinas optativas:

Acho que o currículo da pedagogia da UFSC, ele é muito carregado. Muita bibliografia. Não sei muito disso. É muito ler, ler, ler, ler, ler, ler, ler... **Aí tem essas disciplinas optativas** [se referindo a YOGA, que não conseguiu fazer] **que são maravilhosas... acho que elas ajudam muito no nosso desenvolvimento como pedagogo. Só que muitas vezes a gente não tem a oportunidade de fazê-las, até porque a nossa grade é muito cheia** (Sueli, UFSC, 2024 - grifo nosso).

Isso pode sugerir que, embora haja uma oferta de disciplinas optativas relacionadas ao corpo, sua disponibilidade pode ser limitada devido a questões

logísticas ou organizacionais. A disponibilidade limitada das disciplinas optativas pode representar um obstáculo para as acadêmicas interessadas em aprofundar seus conhecimentos sobre o corpo, restringindo, ainda mais, a possibilidade de explorar e compreender o assunto, especialmente considerando que a maioria das disciplinas relacionadas a essa temática são optativas.

Dessa forma, aquelas que optarem por não cursar tais disciplinas optativas ou que enfrentarem dificuldades para conciliá-las com outras disciplinas obrigatórias do curso podem concluir a Licenciatura em Pedagogia sem terem vivenciado uma variedade de experiências e conhecimentos relacionados ao corpo e movimento.

Outra observação feita pela acadêmica diz respeito à quantidade de leituras exigidas durante o curso, o que, em sua perspectiva, limita certas possibilidades. Nesse sentido, Sofia (UDESC, 2024) acrescenta que “as *outras [disciplinas] eram tudo teóricas*”. Esse cenário corrobora com a discussão apresentada por Figueiredo (2006), que ressalta a predominância dos conteúdos teóricos nas licenciaturas, muitas vezes em detrimento das vivências práticas.

Por outro lado, a questão da carga horária atribuída e a presença de Práticas como Componentes Curriculares (PCC) em algumas disciplinas também é relevante. Essas práticas foram inseridas pela Resolução nº 2/2022, que visou possibilitar a articulação entre teoria e prática no âmbito do ensino, permitindo uma maior aproximação da escola no conhecimento e análise das situações pedagógicas (Brasil, 2002).

É interessante observar que, das disciplinas analisadas na UFSC, três obrigatórias e quatro optativas incluem a destinação específica de carga horária para essas práticas, demonstrando uma tentativa de equilibrar a teoria com a experiência prática no currículo.

Entretanto, a maioria das acadêmicas entrevistadas da UFSC demonstraram dificuldades em explicar o funcionamento destas práticas, muitas delas não estavam familiarizadas com o termo e algumas acabaram relatando experiências vivenciadas em sala de aula. No entanto, foi observado que houve uma repetição de relatos sobre oficinas envolvendo práticas corporais, especialmente no contexto da disciplina ‘Infância e Educação Corporal’ (UFSC) que possui uma carga horária de 12h/a de PCC.

Essas oficinas ocorrem ao longo de três encontros na UFSC, nos quais várias atividades são desenvolvidas, incluindo a produção e socialização de imagens que

sintetizam um conceito de movimento corporal. A acadêmica Sueli comenta sobre essa prática:

[...] a gente poderia criar discussões a partir delas [das imagens] relacionando com os temas trabalhados dentro da disciplina, como conceitos de corpo, de movimento, de brincadeira, de jogo, expressão corporal, linguagem corporal, práticas corporais... trazia [imagens de] crianças que brincavam com utensílios rosas, por exemplo. Aí qual reflexão a gente poderia trazer sobre isso. Depois a gente trazia as crianças brincando com utensílios de cozinha mesmo, fazia essa análise. Também da composição das carteiras nas escolas, do corpo estático prestando atenção à sua frente, e o que isso tem relação com o corpo (Sueli, UFSC, 2024).

Outra atividade amplamente mencionada em relação a essa oficina são as análises de situações pedagógicas em vídeo. Pela descrição das acadêmicas, as análises se assemelham a casos de ensino, nos quais elas discutem a teoria com base em situações específicas vivenciadas em contextos educacionais. Todavia, não temos a intenção de conduzir uma análise minuciosa dos programas de ensino e suas relações com a PCC, mesmo porque nos documentados apenas existem menções de como está pode se desenvolver, por exemplo, rodas de conversa com convidados externos, a avaliação de documentos relacionados às redes de ensino bem como a análise de situações-problema e não referências específicas sobre a distribuição da carga horária.

No que se refere à UDESC, ao apresentar a matriz curricular, evidencia a divisão de créditos entre componentes teóricos e práticos em suas disciplinas. Por exemplo, a disciplina de 'Teatro e Ensino' é atribuído um crédito teórico e um crédito prático. No entanto, o documento da instituição não faz menções ao termo 'Práticas como Componentes Curriculares', dificultando a identificação das disciplinas que incluem essa carga horária e a quantificação precisa das horas disponíveis para tal propósito.

Mas para as acadêmicas da UDESC, as práticas por elas mencionadas estão diretamente ligadas às disciplinas em que perceberam o trabalho com o corpo e movimento. A única prática além das disciplinas que foi mencionada refere-se à semana acadêmica. A acadêmica Simone compartilha um pouco sobre o tema abordado durante esse evento:

A última lembrança que eu tenho não foi numa disciplina. Foi, tipo, semana acadêmica, falando sobre a educação dos bebês. Sobre como ser professor de bebês, tem essa relação muito intrínseca com o corpo. E com os fluidos que são liberados, e como você tem que respeitar o corpo da criança (Simone, UDESC, 2024).

Ao adentrar nos ementários e no conteúdo destinado ao corpo, notamos que algumas disciplinas focalizam a discussão: no que se referia a infância e a valorização das múltiplas linguagens, incluindo a linguagem corporal e; exploraram as dimensões histórico-culturais da educação corporal, principalmente com o uso das brincadeiras, dos jogos e das práticas corporais.

Ao serem indagadas sobre as disciplinas, as acadêmicas da UDESC mencionaram com maior frequência as disciplinas ‘Teatro e Ensino’ e ‘Música e ensino’.

[...] A disciplina de teatro trabalhou bastante nessa questão de corpo e movimento. A de música também um pouco (Sara, UDESC, 2024).

[...] Eu sei que essa expressão corporal, a gente trabalhou muito em teatro (Solange, UDESC, 2024).

[...] Teatro. Foi o que eu tive que eu me lembro de trabalhar o corpo. Música também (Silvana, UDESC, 2024).

Fato curioso, pois a disciplina de ‘Música e ensino’ não apareceu no quadro, pois não contemplava os termos de busca em sua ementa. De acordo com a acadêmica Silvana (UDESC, 2024), o foco estava mais na exploração da sonoridade, sem uma abordagem voltada para as especificidades do corpo. Ela relata: “*A gente trabalhava a sonoridade. Não voltado pra uma questão mais técnica de especificidades do corpo*”. A ementa da disciplina corrobora com essa observação:

Educação musical em espaços e tempos escolares. Experiências práticas e fundamentação teórico-metodológica para a ação docente. **Vivências Musicais.** Relação com as demais áreas do conhecimento (Ementa da disciplina Música e Ensino, UDESC 2010).

Isso também aconteceu com outras disciplinas, tais como ‘Educação Especial’, ‘LIBRAS’, ‘Artes Visuais e Ensino’ e ‘Educação, gênero e sexualidade’. Ao se verificar as ementas notou-se a mesma situação relatada com a disciplina ‘Música e Ensino’. De maneira geral, ao analisarmos as ementas das disciplinas citadas pelas acadêmicas, notamos a ausência de referências ao corpo. No entanto, as acadêmicas justificam a menção dessas disciplinas com base em suas declarações de que:

[...] Dentro das disciplinas, principalmente da educação infantil, a gente tá sempre trazendo essas questões do corpo. **Porque a relação da educação infantil tá muito ligada ao cuidado, o cuidado tá muito relacionado ao corpo** (Solange, UDESC, sobre todas as disciplinas focadas na educação infantil- grifo nosso).

[...] Lembro de ter a aula de educação especial, discute a respeito de corpos. No sentido de que os corpos são diferentes e de que é importante que a escola tenha um espaço acessível pra todos os corpos. **A gente**

problematiza a acessibilidade, as barreiras. mexe bastante com o movimento e com o corpo por conta das deficiências. (Simone, UDESC, sobre a disciplina Educação Especial- grifo nosso)

[...] Gênero e sexualidade, porque tem questões relacionadas ao entendimento do seu corpo. O meu viés é dentro dessa questão de eu pedi licença para a criança pra poder limpar o nariz (Silvana, UDESC, sobre a disciplina Educação, gênero e sexualidade).

[...] LIBRAS, trabalhou com o Corpo e Movimento (Sofia, UDESC, sobre a disciplina de LIBRAS).

Assim, uma das hipóteses é que as acadêmicas mencionam as disciplinas que envolviam práticas corporais em seu desenvolvimento, como por exemplo o uso das mãos para a linguagem de sinais ou os cuidados requeridos tanto na educação infantil quanto na educação especial. É importante ressaltar que, apesar da presença de práticas corporais nessas disciplinas mencionadas pelas acadêmicas da UDESC, o corpo não é necessariamente o foco central das discussões. Em vez disso, ele é abordado de forma mais tangencial, emergindo apenas quando necessário para a realização das atividades práticas propostas.

Colaborando com a hipótese, a acadêmica Solange (UDESC, 2024), ao ser indagada sobre a presença de disciplinas que abordam a temática, relatou que *"Especificamente, não tem nenhuma. A gente tem discussões sobre o desemparelamento"*. Outras acadêmicas da UDESC também compartilharam observações semelhantes em relação às disciplinas, destacando que *"especificamente falando do corpo e movimento, eu não me recordo, mas tem essa intenção, de ir para fora e trabalhar com o corpo e movimento"* (Sara, UDESC, 2024). Portanto, nota-se uma escassez de conteúdos teóricos sobre o corpo e movimento ao longo do curso, com as discussões frequentemente centradas no conceito de desemparelamento ou no cuidado.

No entanto, as acadêmicas da UDESC destacam que, no âmbito do componente curricular "Teatro e Ensino", puderam vivenciar na prática o corpo e movimento por meio dos jogos teatrais propostos, mencionando que *"daí tem os movimentos"* (Sabrina, UDESC, 2024).

É relevante notar que essa disciplina foi a única obrigatória do curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC que retornou em nossa busca por termos específicos nos documentos da instituição. Os termos encontrados na ementa das disciplinas foram 'linguagem' e 'jogo', entretanto, esses termos foram empregados na

ementa de forma direcionada ao teatro, onde 'linguagem' se referia à 'linguagem teatral' e 'jogo' se referia ao 'jogo dramático e jogo teatral'.

Das disciplinas optativas disponíveis no curso da UDESC, apenas uma foi identificada em nossa busca, nomeadamente, 'Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação e Infância: Seminário II'. No entanto, é relevante notar que nenhuma das acadêmicas entrevistadas fez menção a esta disciplina durante as entrevistas. Pelo contrário, todas as acadêmicas mencionaram ter optado por outras disciplinas para cumprir a carga horária necessária de aprofundamento em seus estudos. Essa falta de menção à disciplina optativa em questão pode sugerir uma possível falta de interesse ou pertinência percebida por parte das acadêmicas em relação ao seu conteúdo ou propósito dentro do currículo do curso.

Dessa forma, as falas das acadêmicas sobre o componente curricular 'Teatro e Ensino' oferecem insights sobre a abordagem prática e teórica:

[...] Quando era coisa teórica, por exemplo, que traz a questão da prática do drama. colocava a gente em sala, tinha uma aula só de slide. Era duas horas de aula, fazia uma prática dentro de sala. As demais aulas que continuavam com a temática do gênero que ela estava trabalhando ia pro CEART (Samanta, UDESC, 2024).

[...] O que me recordo é aquele trabalho com o corpo, de fingir que tem uma caixa, daí carrega. Isso gera um controle entre mente e corpo que a gente não tem (Solange, UDESC, 2024).

[...] A de teatro tinha aulas teóricas, mas tinha muitas aulas práticas também (Sara, UDESC, 2024).

[...] a de teatro trazia pra gente trazer o jogo teatrais, dentro da questão da expressão (Silvana, UDESC, 2024).

[...] O teatro que está muito em questão. Jogávamos jogos teatrais, a gente era dividido em dois grupos, combinava entre si de fazer uma cena e o outro grupo tinha que adivinhar onde a gente estava (Sofia, UDESC, 2024).

Observa-se que, apesar de algumas aulas serem predominantemente teóricas, como mencionado por Samanta (UDESC, 2024) ao descrever uma aula com slides, há um equilíbrio entre teoria e prática, como destacado pelas outras acadêmicas. Silvana (UDESC, 2024) ressalta a realização de atividades práticas focadas na expressão teatral. A vivência dessas práticas, como os jogos teatrais citados, parece ter proporcionado uma experiência dinâmica e participativa as acadêmicas, estimulando a criatividade e a expressão.

No entanto, é perceptível pelos relatos apresentados que as discussões teóricas e práticas no contexto da disciplina de 'Teatro e Ensino' estão direcionadas

principalmente para as modalidades específicas do teatro. Sendo assim, o conceito de corpo subjacente a essa disciplina não é claramente delineado, tanto nos documentos oficiais quanto nos relatos das acadêmicas.

É essencial que as futuras professoras reconheçam a importância das vivências corporais, pois estas são fundamentais para compreender o trabalho com o corpo e movimento. Tal compreensão exige das profissionais a disponibilidade corporal necessária para utilizar o próprio corpo e movimento durante as atividades desenvolvidas. Nesse sentido, compreende-se que as aulas de teatro oferecem apoio a essas vivências, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de certas habilidades.

Um aspecto relevante a ser considerado é que as aulas de Teatro, assim como as de música, frequentemente ocorrem nas instalações do Centro de Artes (CEART). Dessa forma, as aulas demandavam deslocamento das acadêmicas do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) para o CEART, onde uma sala ampla, sem cadeiras e com tatames, era utilizada para as aulas e ali se notava o corpo. Sabrina (UDESC, 2024) comenta que *“Tinha dias que eram de aulas práticas, que a gente ia pro CEART”*.

Os componentes curriculares que abordam o corpo, seja de forma direta ou indireta, já enfrentam limitações no currículo, mas também uma limitação nos espaços físicos e recursos materiais dedicados a essas aulas nas instituições de ensino. A falta de espaços adequados é uma situação comum, levando muitas vezes à necessidade de adaptar salas de aula convencionais ou realocar as aulas para outros centros que disponham de espaço suficiente para o trabalho corporal, como é o caso da UDESC.

Essa carência de espaços físicos é um cenário também identificado por Assis (2019), em sua investigação sobre a como têm sido trabalhadas as disciplinas que envolvem o corpo e as práticas corporais nos cursos de formação de professores em Pedagogia nas universidades públicas do estado de São Paulo. A pesquisadora constatou que, comumente, as aulas que incluem práticas corporais iniciam-se com a necessidade de reorganizar as carteiras e cadeiras devido à falta de um espaço específico para essa finalidade.

Na UFSC, destaca-se a presença de uma sala denominada “sala do corpo”, destinada especificamente para práticas corporais. De acordo com o relato das acadêmicas, essa sala apresenta características que a tornam específica para tais

atividades: é espaçosa, possui piso de madeira e parte coberta por tatame, está equipada com computador, sistema de som e projetor, e conta com um grande espelho em uma das paredes, similar a uma sala de balé, além de colchonetes. A conquista dessa sala é atribuída ao Departamento de Artes Cênicas, embora esteja localizada no Centro de Ciências da Educação, e seu uso pode ser agendado por qualquer docente da instituição, com prioridade para disciplinas obrigatórias. A única restrição é a proibição de entrada com calçados.

Segundo o relato da acadêmica Sueli (UFSC, 2024), essa sala proporciona um ambiente propício para explorar o corpo de diversas maneiras. Relata que, “[...] *lá a gente pode trabalhar o corpo da forma que a gente se sentir melhor, na dança, meditando, fazendo brincadeiras, usando brincadeiras corpo a corpo. Quando eu tive mais noção de espaço com o corpo, foi nessa sala*”. Dessa forma a acadêmica enfatiza que foi nesse espaço que ela desenvolveu uma maior consciência corporal.

Como acadêmica que se apaixonou pela temático corpo e movimento já durante a quarta fase do curso, considero um privilégio a existência dessas salas dedicadas à prática corporal. Durante minha trajetória acadêmica, não tínhamos à disposição espaços adequados para tais atividades, o que muitas vezes exigia que os professores recorressem ao ginásio da instituição. No entanto, o piso do ginásio não era adequado para todas as práticas corporais, o que demandava constantes adaptações por parte dos professores. Apesar dessas limitações, recordo-me que as aulas realizadas no ginásio eram bastante valorizadas pelas acadêmicas, pois ofereciam experiências de aprendizado diferentes do que estávamos acostumadas.

Observou-se uma tendência semelhante entre as acadêmicas da UFSC, conforme revelado em suas respostas quando questionadas sobre as disciplinas que ofereceram abordagens relacionadas ao corpo e movimento. Em grande parte das menções, destacaram-se a disciplina obrigatória ‘Infância e Educação Corporal’ e ‘Yoga na Aprendizagem’, esta última uma disciplina optativa. Ambas utilizam a ‘sala do corpo’ para suas práticas e a ênfase recai nas vivenciais corporais como parte integrante do processo educativo e percebe-se uma empolgação por parte das acadêmicas ao relatarem as práticas vivenciadas nesse ambiente específico.

Além disso, houve menções à disciplina optativa ‘Gênero, Sexualidade e Educação’, embora seu conteúdo tenha sido descrito como predominantemente teórico, sem práticas associadas.

É importante notar que a disciplina ‘Yoga na Aprendizagem’, oferecida em dois módulos (I e II), não foi identificada inicialmente na busca realizada devido à ausência dos termos específicos em sua ementa. A ementa deste componente curricular apresenta objetivos de estudo que possuem conexões com a temática devido as vivenciais corporais, incluindo desenvolvimento de práticas de Yoga, explorando aspectos como relaxamento, concentração e consciência corporal:

Yoga na aprendizagem I: Fundamentos teórico-práticos da implementação de exercícios de yoga, em sala de aula, como estímulo ao processo de Ensino-Aprendizagem. Fundamentos do Yoga na sua dimensão filosófica e prática (Ementa da disciplina Yoga na aprendizagem I, UFSC, 2020).

Yoga na aprendizagem II: Aprofundamentos teórico-práticos da implementação de exercícios de yoga, em sala de aula, como estímulo ao processo de ensino-aprendizagem. Planejamento de aulas e avaliação. Aprofundamentos do Yoga na sua dimensão filosófica e prática (Ementa da disciplina Yoga na aprendizagem I, UFSC, 2020).

Da mesma forma que as acadêmicas da UDESC destacaram, as acadêmicas da UFSC também mencionaram disciplinas que possuem práticas corporais em seu cotidiano. Ao analisar os relatos das acadêmicas e as ementas do componente curricular Yoga, percebe-se que a disciplina concentra suas discussões principalmente nas teorias e práticas específicas do Yoga.

[...] Tem dois dias na semana. Na segunda-feira, **a gente fazia parte teórica, que envolvia os autores que o professor estudava do Hatha Yoga**. Na quarta-feira, a gente fazia as práticas de yoga, tinha todos os passos do yoga respiração, concentração (Sonia, UFSC, 2024 - grifo nosso).

[...] Tem uma disciplina que é optativa, que é Yoga na Aprendizagem, eu fiz só o 1. Era duas vezes na semana. Segunda-feira era teoria. Mas mesmo a teoria, ele fazia algumas práticas, ficar em pé, em roda, inventar algum movimento, **e discutir um pouco a teoria da Yoga. Na quarta-feira a gente fazia a prática**, era na sala do corpo (Sol, UFSC, 2024 - grifo nosso).

Os relatos evidenciam a integração entre teoria e prática ao longo das aulas, enfatizando as experiências corporais promovidas pelo yoga. Nesse contexto, o corpo assume um papel central nessa disciplina quando posto em movimento durante as práticas.

No entanto, ao contrário da abordagem da UDESC, a UFSC oferece uma disciplina específica dedicada ao corpo e movimento, intitulada 'Infância e Educação Corporal'. Sua ementa propõe uma análise dos processos pedagógicos relacionados à educação corporal na infância, abordando aspectos como os tempos e espaços do brincar nas instituições que atendem à infância, o trabalho pedagógico com a Educação Física e o cotidiano das salas de aula.

Desse modo, a ementa da disciplina demonstra uma preocupação em proporcionar as acadêmicas uma compreensão aprofundada da relação entre corpo, infância e educação, incentivando a reflexão sobre as práticas pedagógicas. As acadêmicas destacam experiências vivenciadas durante a disciplina:

[...] começou muito na teoria, lendo textos sobre corpo, sobre movimento.... A professora lia um texto sobre educação corporal e como as crianças tinham que ficar sentadas depois que elas vêm do ensino infantil e vão pro fundamental. Elas têm que ficar estáticas umas em frente das outras. O quanto isso é difícil, porque elas estão acostumadas com outros tipos de movimentação. Ela falava, todos se levantem vamos sentar numa roda no meio da sala. A gente tinha uma aula em cócoras. Às vezes, falava assim, vamos fazer uma pausa, vamos dar uma alongada. teve pequenas manifestações enquanto a gente lia os textos (Sueli, UFSC, 2024).

[...] uma aula que marcou bastante, ela pediu para a gente sair das cadeiras e ficar de cócoras no chão, a gente ficou em roda, conversando sobre a temática de cócoras (Sol, UFSC, 2024).

[...] lembro que a gente pensou sobre o plano de ensino, tinha que fazer sobre alguma brincadeira. Fiz sobre salto à distância. A professora foi aprimorando o pensar sobre o corpo com a aprendizagem (Sâmara, UFSC, 2024).

É notável que as atividades práticas conduzidas pela professora desempenharam um papel crucial para a compreensão dos conceitos teóricos discutidos em sala de aula. Por exemplo, a instrução para que as acadêmicas formassem uma roda no centro da sala ou adotassem a posição de cócoras no chão proporcionou uma vivência concreta do corpo e movimento, possibilitando a reflexão sobre as práticas corporais na educação.

Adicionalmente, os relatos destacam que a disciplina instigou uma reflexão sobre o papel do corpo no processo de aprendizagem, como evidenciado pelo exemplo do plano de ensino elaborado no decorrer da disciplina. Ilustrando como a disciplina incentivou as acadêmicas a explorar a integração de práticas corporais lúdicas no contexto educacional, ampliando, assim, sua compreensão da relação entre corpo, movimento e aprendizagem na infância, na percepção das acadêmicas.

Por outro lado, em contraste com as disciplinas mencionadas anteriormente, a disciplina de 'Gênero, sexualidade e educação' assume uma abordagem predominantemente teórica. Sua ementa reflete uma perspectiva interdisciplinar e crítica, com o objetivo de promover uma compreensão aprofundada dos conceitos de gênero e sexualidade e sua influência no contexto educacional.

A proposta abrange não apenas os aspectos biológicos do corpo, mas também os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que permeiam as

questões de gênero, corpo e sexualidade; e parece se alinhar com abordagens pedagógicas contemporâneas que buscam promover a igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Por ser uma disciplina optativa, somente três acadêmicas a mencionaram, no entanto, ao serem questionadas sobre a experiência na disciplina, não recordaram de detalhes específicos, fornecendo respostas breves como “*trouxe bastante a parte do corpo, do gênero, do movimento...*” (Stella, UFSC, 2024).

Uma das acadêmicas fez menção ao Núcleo de Aprofundamento de Estudo ‘Corpo e gênero na educação infantil’, que também foi identificado em nossa busca. Este núcleo também destaca a compreensão do corpo como um fenômeno biológico, cultural e social. Sonia comenta sobre o núcleo:

Ela fala muito sobre o corpo da criança, que é a herança de natureza biológica, de natureza cultural, falava que o ambiente, o contexto, que é a parte cultural, afetava o nosso corpo biologicamente. Não é todo mundo que faz, porque tem vários [núcleos] para escolher (Sonia, UFSC, 2024).

Na perspectiva de Saraiva (UFSC, 2024), ao longo do curso “[...] *a gente viu um pouco do corpo em alguns âmbitos diferentes. Não só as questões biológicas, não só a educação, mas também a questão social daquele corpo*”. A acadêmica exemplifica com a disciplina ‘Educação e Relações Étnico-racial’, que “fala sobre várias demarcadoras que o corpo carrega. Porque pega racismo, um pouquinho as questões de gênero” (Saraiva, UFSC, 2024).

No entanto, Sueli (UFSC, 2024) destaca uma preocupação pertinente quanto à falta de abordagem específica sobre questões relacionadas ao corpo no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia: “[...] *eles esperam pedagogos que trabalhem com multidisciplinas, só que isso não é tratado dentro do currículo, no ensino do professor. Onde é que está essa parte certinha no nosso currículo?*”.

Samila (UFSC, 2024) concorda com o posicionamento ao afirmar que “[...] *a gente acabou falando sobre corpos, mas de uma forma muito simples*”, a acadêmica menciona que normalmente discutiam “*como que alguns autores compreendiam a infância e daí a gente já começava a falar sobre corpos. Só que era muito raso, não eram discussões muito amplas*”.

Para a acadêmica, existe uma ausência de discussões sobre o corpo no curso de Licenciatura em Pedagogia e menciona “*É bonito falar sobre lúdico, brincar e brincadeira, mas é difícil falar sobre corpo*” (Samila, UFSC, 2024).

De fato, parece haver uma percepção comum de que as disciplinas que abordam a temática na Licenciatura em Pedagogia são frequentemente associadas apenas as atividades lúdicas e recreativas, como por exemplo os jogos e brincadeiras, consideradas como soluções prontas para ser aplicadas nas escolas.

Um dado interessante é que as acadêmicas não fazem menções a algumas disciplinas do quadro 14, como por exemplo as disciplinas obrigatórias: 'Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II' e 'Educação e Infância IV: Conhecimento, jogo, brincadeira e linguagem', que exploram temas relacionados ao corpo e à linguagem.

Além disso, a disciplina optativa 'Brinquedoteca e espaços lúdicos na Prática Pedagógica', também não foi mencionada, apesar de se concentrar nas múltiplas linguagens, no jogo e na brincadeira. Uma hipótese é que essa falta de menção esteja relacionada à compreensão das acadêmicas em relação ao corpo e movimento.

Essas observações sobre os componentes curriculares são complementadas pelas percepções das acadêmicas sobre suas experiências com o componente curricular Estágio Supervisionado, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais.

Conforme destacado por Sara (UDESC, 2024), antes de ingressar para o campo do estágio, tiveram contato com uma parte teórica do componente onde “[...] a gente vai muito para os documentos da rede, para como nortear a nossa docência”. Simone (UDESC, 2024) acrescenta que, durante as discussões teóricas no estágio de educação infantil, eram abordadas questões relacionadas ao papel do professor como cuidador.

Em contraste, a parte teórica direcionada ao estágio no ensino fundamental explorava a “[...] *dominação que acontece, essa repressão. A criança está na educação infantil, parquinho todo dia. Mudou, virou dois meses mais velha, senta, agora é silêncio*” (Simone, UDESC, 2024).

De acordo com os relatos das experiências das acadêmicas da UDESC, no Estágio Supervisionado tiveram a possibilidade de vivenciar na prática a escola e as relações de corpo e movimento:

[...] quando eu fiz o estágio dos anos iniciais, eu percebi que eles ficam o tempo todo parados, olhando para a frente. Eu acho que mesmo se mudar a configuração das carteiras, já seria algo a se ver. Para eles poderem andar, se movimentar. Acho que ninguém gosta de ficar ali parado olhando para a frente, sem nada, sem nenhuma dinâmica, sem nenhuma proposta. você trabalhando a África, tu podes trazer brincadeiras africanas para eles se mexerem, se movimentarem, trazer música, percussão corporal (Sabrina, UDESC, 2024).

[...] Uma coisa que a gente fez, tinha uma aula livre, depois do intervalo, a gente falou vocês vão ter um pouco mais de intervalo, então a gente fez algumas brincadeiras guiadas, e eles ficaram superfelizes, deixou eles correndo, brincando, aproveitando o espaço da escola, que eles não conseguem, no horário que eles têm (Solange, UDESC, 2024).

A acadêmica Suelen (UFSC, 2024) observou uma maior compreensão das relações entre corpo e movimento durante seu período de estágio, afirmando que *"percebi mais no estágio [o corpo e movimento]. No estágio, a gente acaba presenciando com as crianças tudo isso, principalmente na educação infantil"*. Da mesma forma, a acadêmica Suzana (UFSC, 2024) compartilhou a mesma percepção em relação ao estágio.

[...] Na educação infantil passa [pela temática], porque são crianças pequenas, mas não é uma coisa que os professores passam para a gente. A gente não senta e conversa sobre isso, é uma coisa que a gente observa mais do que necessariamente a gente tem de aula (Suzana, UFSC, 2024)

A observação da acadêmica destaca que, embora a questão do corpo e movimento seja relevante, os professores não dedicam tempo para abordá-la explicitamente com as estagiárias. Em vez disso, essa compreensão é principalmente desenvolvida por meio da observação direta durante o estágio. A acadêmica Sol concorda com essa observação ao relatar:

[...] quando eu fiz o meu primeiro estágio, eu já tinha tido a disciplina [Infância e Educação Corporal], querendo ou não, eu refleti sobre a disciplina. Como tem essa coisa de o momento de movimentar o corpo ser na Educação Física e no parque, no parque a gente até acompanhava eles para observar. Mas na Educação Física a professora falava 'Ah, não tem porque vocês assistirem a Educação Física, então na hora da Educação Física venham conversar comigo', não incentivava a gente a ir lá participar da Educação Física também (Sol, UFSC, 2024).

A exposição sugere uma percepção da falta de abordagem integrada da temática do corpo e movimento durante o estágio supervisionado na educação infantil. Por sua vez, Sandra ao mencionar uma experiência em um estágio não obrigatório, relata: *"[...] estou atualmente em uma escola que não oferece muitos espaços para isso... Eles não permitem e não possuem um espaço adequado para atividades físicas"* (Sandra, UFSC, 2024).

A observação reforça uma percepção recorrente de que o corpo na escola está associado totalmente às atividades físicas que normalmente ocorrem fora da sala de aula. Um fato interessante é que a maioria das acadêmicas das duas instituições mencionou que seu primeiro contato com a temática do corpo e movimento ocorreu

durante a formação inicial, especialmente durante disciplinas específicas, como "Infância e Educação Corporal" na UFSC e "Teatro e Ensino" na UDESC.

Stella (UFSC, 2024) afirmou que *"não tinha nenhum tipo de conhecimento sobre corpo e movimento antes dessas disciplinas"*, enquanto Saraiva (UFSC, 2024) concordou, destacando que *"a mudança na percepção do corpo foi principalmente durante a universidade"*. Essa percepção também foi compartilhada por outras acadêmicas, como Simone (UDESC, 2024), que mencionou que seu primeiro contato *"foi apenas durante as disciplinas"*.

Essas percepções são complementadas por Samila (UFSC, 2024), o conhecimento sobre corpo e movimento *"sempre existiu, só que não de forma conceitualizada"*. Além disso, apenas uma acadêmica das duas instituições afirmou já ter tido contato com a temática devido à sua experiência prévia, declarando: *"eu já praticava natação e tenho formação em Educação Física"* (Samanta, UDESC, 2024).

Além disso, ressaltam que as experiências práticas com as crianças foram aprimoradas com base nos conhecimentos adquiridos no componente curricular 'Teatro e Ensino' (UDESC).

[...] acho que o ato de pensar os espaços que eu tenho, os elementos, para planejar, toda essa trajetória da faculdade **fez com que eu parasse para planejar agora no estágio**. Pensar o que quero levar para essa criança, o que eu vou problematizar, qual vai ser o espaço para essa criança utilizar. Digo isso em questão do estágio, que o nosso tema era cores, sabores, sons e movimentos, a gente linkou os movimentos (Samanta, UDESC, 2024 - grifo nosso).

[...] deixa eu ver de que forma colaborou... **deu bastante ideia**. A professora pediu pra gente fazer um plano de aula onde pudesse usar música, usando os instrumentos que a gente tem no dia a dia sem precisar criar. Lembrei disso, que dá pra usar panela, colher, com panela dá pra fazer bateria, com colher dá pra fazer barulho, com garrafa (Sofia, UDESC, 2024 - grifo nosso).

Coletivamente, as declarações das acadêmicas da UDESC destacam a importância dos componentes curriculares que lidam com o corpo e movimento pois proporcionaram habilidades práticas e um repertório de 'ideias' para atividades que têm um impacto direto em suas práticas pedagógicas.

Essa mesma percepção é observada também nas falas das acadêmicas da UFSC ao relatarem suas percepções sobre as contribuições dos componentes curriculares que abordam o corpo e movimento em sua formação inicial.

[...] ela [disciplina Infância e educação corporal] tem uma grande importância, ainda mais nós como pedagogas, de entender o corpo e de entender que o corpo estático é um problema. A criança precisa se movimentar, e nós temos que entender. É bom a gente criar formas de como movimentar esse corpo

pra que tenha uma relação mais saudável na sala de aula (Sueli, UFSC, 2024 - grifo nosso).

[...] com certeza, tirar essa ideia de que só na Educação Física se trabalha. Ela [disciplina Infância e educação corporal] trazia bastante, que a todo momento a criança usa o corpo, essa disciplina virou essa chavinha (Selena, UFSC, 2024).

Em suma, as declarações das acadêmicas de ambas as instituições demonstram a relevância dos componentes curriculares que tratam da temática corpo e movimento. Ao compartilharem suas experiências com esses componentes, elas também destacam como esses conhecimentos se traduzem em um repertório de atividades que podem ser utilizadas em seu cotidiano pedagógico, o que guia para um caráter instrumental do corpo e movimento.

Embora os currículos investigados apresentem componentes curriculares relacionadas ao corpo e movimento e incluam práticas corporais em seu cotidiano, o espaço para essa temática ainda é subestimado nas dinâmicas que envolvem a hierarquia dos conhecimentos. No entanto, as limitações, desafios e possibilidades em relação a essa temática nas duas instituições serão discutidos a seguir.

4.2 Limitações, desafios e possibilidades

A formação em Licenciatura em Pedagogia é caracterizada pela sua abrangência e diversidade de campos de atuação, o que implica na composição de um currículo complexo, onde diferentes saberes e vertentes de conhecimento são colocados em debates e disputas. No contexto específico das disciplinas que abordam o corpo e movimento, percebe-se que, embora presentes nos currículos das universidades investigadas, sua inserção é marcada por nuances e desafios.

Com base nos relatos das acadêmicas, foi possível inferir que certos componentes curriculares relacionados à temática são estruturados em aulas tanto teóricas quanto práticas. Essa divisão é considerada relevante, uma vez que direciona o foco para a exploração do corpo e movimento.

Entendo que as experiências corporais são imprescindíveis para que as futuras professoras compreendam que o trabalho com o corpo e movimento exige uma disponibilidade corporal. Fica evidente que essas práticas desafiam as acadêmicas a saírem de suas zonas de conforto, como exemplificado pela fala da acadêmica Sol (UFSC, 2024).

[...] uma aula também que marcou bastante, ela pediu para a gente sair das cadeiras e ficar de cócoras no chão, a gente ficou em roda, conversando sobre a temática de cócoras. **Daqui a pouco, uma pessoa começava a sentar no chão ou sentar na cadeira, porque a gente não está acostumada** (Sol, UFSC, 2024- grifo nosso).

Segundo os professores formadores do curso de Licenciatura em Pedagogia, responsáveis por disciplinas que abordam o corpo e movimento e entrevistados por Berwanger (2011), às atividades práticas desempenham um papel crucial ao possibilitar que as futuras professoras internalizem os conteúdos abordados. Enfatizam que as experiências corporais são determinantes no que tange a capacidade de apreender informações.

No entanto, ao discorrer sobre as práticas corporais realizadas ao longo dos componentes curriculares específicos, as acadêmicas mencionam as possíveis atividades a serem abordadas no trabalho futuro na escola, dando a entender que elas absorveram essas práticas apenas em seu aspecto prático, considerando-as como algo a ser aplicado posteriormente, sem uma reflexão profunda sobre a adequação das ações educativas ao contexto escolar específico.

Assim, o movimento é muitas vezes percebido apenas como um instrumento para alcançar objetivos específicos, servindo como suporte para abordar uma variedade de conteúdos.

Diante desse contexto, também é preciso dizer, que se as práticas são vistas destas formas, o contexto pandêmico impossibilitou parte dessas atividades e, apesar de compreenderem que era o ajuste pelo momento, a maioria das acadêmicas demonstrou insatisfação em relação ao ensino remoto, especialmente no que diz respeito ao conteúdo sobre corpo e movimento.

Simone (UDESC, 2024), expressou: “[...] *eu fiz na pandemia, então ficou um pouco defasado*”. Da mesma forma, Sonia (UFSC, 2024) relatou: “[...] *eu nem lembro de nada muito específico porque foi no remoto, eu fiz essa formação defasada. Tinha outras demandas pra se preocupar*”.

A falta de interação presencial, a sobrecarga de demandas e a necessidade de se adaptar rapidamente a novas formas de aprendizado impactaram significativamente a experiência educacional das acadêmicas durante o período de 2020 a 2021, resultando em uma sensação de defasagem e perda de conteúdo.

Observou-se que a maioria dos relatos sobre a defasagem dos conteúdos relacionados ao corpo e movimento é acompanhada pela argumentação de que não foram oferecidas aulas práticas sobre essa temática.

[sobre a disciplina Infância e Educação Corporal] ela é mais prática, mas como eu fiz na pandemia tanto eu e meus colegas, não aproveitou a prática, falo pra ti que foi algo raso... fica mais gravado quando a gente pratica (Savana, UFSC, 2024).

[...] fiz essa disciplina [Infância e Educação Corporal] no contexto da pandemia, não teve aulas práticas dessa disciplina, no contexto da pandemia teve aula só teóricas" (Scheila, UFSC, 2024).

[...] muitas coisas depois da pandemia a gente não lembra, porque foi uma coisa meio nas coxas, você coloca o notebook ali e vai ouvindo o que te interessa (Sofia, UDESC, 2024).

As citações evidenciam que as disciplinas, que geralmente envolvem mais atividades práticas, foram conduzidas de forma remota, resultando em uma experiência educacional considerada menos enriquecedora e memorável pelas acadêmicas.

Cabe ressaltar que nem todas as acadêmicas entrevistadas participaram do ensino remoto. Algumas optaram por cursar apenas disciplinas optativas, enquanto outras ingressaram no curso durante a pandemia, mas não tiveram a oportunidade de cursar as disciplinas relacionadas ao corpo e movimento, uma vez que estas estavam disponíveis apenas a partir do 5º semestre. Além disso, algumas acadêmicas preferiram trancar o curso durante o período de ensino remoto devido à insatisfação com a modalidade de educação à distância.

A diversidade de experiências ressalta a complexidade da adaptação para o ensino remoto e as diferentes estratégias adotadas pelas acadêmicas para enfrentar os desafios impostos pela pandemia. O depoimento de Suzana ilustra vividamente as dificuldades enfrentadas pelas acadêmicas durante o período de ensino remoto, especialmente em disciplinas que buscaram incorporar práticas corporais:

[...] ela pedia pra gente fazer alguns movimentos, eu bem idiota, fazendo entre a minha cama e o meu guarda-roupa, fazendo os movimentos, tentando não se bater em tudo, até que chegou um momento que eu cansei e falei, não (Suzana, UFSC, 2024).

A ausência de aprofundamento nessas temáticas durante o período de ensino remoto pode ter tido um impacto negativo na capacidade das acadêmicas de compreender esses conhecimentos. Contudo, as acadêmicas também destacam as

limitações, desafios e críticas à formação tanto antes quanto depois da pandemia, especialmente no que diz respeito à abordagem do corpo e movimento.

Uma das principais preocupações expressas pelas acadêmicas da UDESC é a predominância do ensino teórico em detrimento do prático, o que é percebido como uma lacuna na preparação para a carreira docente. Uma das acadêmicas menciona que:

[...] vou lembrando das disciplinas, é tudo muito teórico, o que me fez pensar, a gente tá num curso de pedagogia que é voltado pra educação infantil, onde deveria ser trabalhado mais o corpo e movimento, e é trabalhado a maioria teoria. Como se a gente não fosse dar aula pra criança e pra adolescente (Sofia, UDESC, 2024).

Adicionalmente, tanto as acadêmicas da UFSC quanto da UDESC enfatizam a ausência de espaço no currículo para a discussão de questões concernentes ao corpo e movimento. Esse cenário é atribuído a diversos fatores, incluindo a carga horária limitada das disciplinas, a necessidade de atender a outras demandas acadêmicas e a falta de priorização desses conteúdos pelos docentes.

Sabrina (UDESC, 2024) recorda-se de ter abordado a temática relacionada ao *"cuidado com o corpo"*, limitando-se, no máximo, a *"explorar a natureza, de brincadeiras diferentes, subir na árvore, mas nada muito específico"*. Consequentemente, torna-se *"difícil de ir pensando na graduação pra responder essas questões da pesquisa"*, conforme expresso pela acadêmica Samara (UFSC, 2024).

Quanto à configuração da matriz curricular, é importante destacar que todas as acadêmicas expressaram um forte desejo por mudanças, particularmente no que diz respeito à incorporação de novas disciplinas que abordem o corpo e movimento. Esse anseio por mudança é evidenciado na seguinte declaração:

[...] poderia colocar teatro 2, teatro 3, porque é uma coisa que você sempre vai usar na escola... Música 1, música 2, música 3... Mas eles colocam uma grade pequena de 32 horas. Naquele semestre você tem movimento. No outro, você só tem teoria (Samanta, UDESC, 2024).

De forma geral, o discurso das acadêmicas, evidencia insatisfação com o conhecimento adquirido em relação à temática, sendo unânime o sentimento de que tiveram acesso limitado a ela.

A professora formadora Arlete, entrevistada por Berwanger (2011), compartilha essa visão, expressando a sua desconfiança quanto à capacidade de futuras pedagogas de integrar o corpo e movimento na escola. Ela destaca a sua

preocupação de que um semestre de estudo, com apenas 72 horas dedicadas ao tema, seja insuficiente para preparar adequadamente as acadêmicas para uma compreensão efetiva da temática.

A carga horária reduzida das disciplinas voltadas para o estudo do corpo e movimento é objeto de insatisfação entre as acadêmicas, que consideram seis meses como um período inadequado para uma compreensão profunda desta temática. Essa percepção sugere que o tempo dedicado ao estudo do corpo durante a formação inicial em Licenciatura em Pedagogia não é suficiente para uma aprendizagem sobre esse assunto: “Houve pouco corpo e movimento, porque assim, seis meses de estudo, eu acho que seja bem pouco para falar sobre corpos” (Samila, UFSC, 2024).

A ausência de uma abordagem mais aprofundada no estudo do corpo e movimento durante a formação inicial é reconhecida como um desafio para uma compreensão mais ampla dessa temática. A falta de experiência prévia na infância e a limitação na formação acadêmica podem representar obstáculos para a integração desses conhecimentos na prática pedagógica futura, conforme descrito por Savana (UFSC, 2024).

Como a gente não passa por isso [pela temática], muitas vezes nós estudantes da pedagogia, chega no curso tem aquele pouquinho. Que pode aguçar ou pode desinteressar, porque não faz a gente se aprofundar tanto e também não tem o interesse de se aprofundar porque a gente não passou por isso na infância, era totalmente tradicional, sentar na cadeira, ficar em fila, só tinha 15 minutos para o intervalo, que era o mesmo período de você comer, você comia, você brincava... não tem esse conhecimento, essa consciência sobre o corpo, sobre a movimentação. Começa a ter um conhecimento de que olha o movimento, olha a consciência do corpo, a gente começa a entender lá, mas aí fica por ali mesmo em uma única disciplina, não é aprofundado. Se a gente quiser que aquilo contribua na nossa prática do dia a dia vai ter que aprofundar, fazer uma especialização ou vai continuar apenas soltando a criança no parque. A gente sempre fala, que tem que quebrar o tradicional, mas a gente continua vivendo o tradicional (Savana, UFSC, 2024).

A observação feita pela acadêmica Savana destaca a escassez de vivências significativas relacionadas ao corpo e movimento durante sua infância, evidenciando a predominância de uma abordagem educacional tradicional que valoriza a imobilidade e a rigidez dos espaços escolares. Essa ausência de experiências pessoais se manifesta na superficialidade com que o tema é tratado ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia, deixando as acadêmicas com apenas um conhecimento superficial que, muitas vezes, não é suficiente para despertar o interesse ou promover uma compreensão.

[...] acabou ficando mais em uma caixinha. eu não consigo criar um link, como trabalhar o corpo e movimento numa disciplina de português ou matemática... tendo que trabalhar a interdisciplinaridade, eu não consigo (Sofia, UDESC, 2024).

[...] fica algo mais isolado, não dialoga. Porque na sexta fase tem música e tem teatro, eles colocam no mesmo dia, metade da noite para a professora de teatro, metade da noite para a professora de música, você não aproveita (Samanta, UDESC, 2024).

[...] não lembro dessa interdisciplinaridade. Não lembro de dialogar, porque foi bem isolado. A disciplina de teatro era lá no CEARTE (Sabrina, UDESC, 2024).

[...] acho que fica muito ligado somente à questão da Educação Física e das ciências, fica muito mecânico. Acho que talvez ainda fique muito engessado, até a questão de dizer que o corpo é social é só, é uma coisa, lá numa caixinha. Não acho que tem muita interdisciplinaridade nessa questão do corpo, ainda é muito separado (Suzy, UFSC, 2024).

[...] não percebo muito sendo trabalhada, não tem esse tema apresentado nas outras disciplinas (Suelen, UFSC, 2024).

Conforme mencionado por Taveira (2015), é evidente o descaso em relação às práticas corporais na formação de professores. Ele argumenta que os currículos desses cursos frequentemente carecem de disciplinas específicas voltadas para o desenvolvimento de conhecimentos sobre o corpo e movimento. Quando tais disciplinas são incluídas, muitas vezes apresentam conceitos fragmentados, disciplinadores e rígidos, sem espaço para uma discussão abrangente sobre a totalidade corporal em relação ao processo de aprendizagem, ou sem conexões com as demais áreas do currículo de formação, o que limita a compreensão do corpo.

O autor supracitado enfatiza que nenhuma disciplina deve ser considerada de forma isolada no currículo, pois é a articulação entre os diversos campos do conhecimento que possibilita a compreensão, interpretação e explicação da realidade social.

Nesse sentido, cada disciplina contribui de forma complementar para a construção do conhecimento, e sua relevância pedagógica está intrinsecamente ligada à sua integração com os demais componentes do currículo.

No entanto, os relatos se entrelaçam, evidenciando a complexa relação que o curso de Licenciatura em Pedagogia mantém com o corpo. Por um lado, há acadêmicas que mencionam a ausência de experiências significativas relacionadas ao corpo durante a infância, em um ambiente escolar marcado por práticas tradicionais. Por outro lado, acadêmicas apontam para a falta de vivências corporais

na formação inicial, onde o corpo é frequentemente abordado de maneira superficial e restrita a um único semestre, resultando em experiências negativas e sem significados.

Um professor formador entrevistado por Berwanger (2011) comenta que, no início de seu componente curricular, que tematiza o corpo e movimento, ele realiza um resgate histórico da vida escolar das acadêmicas. Ele observou que a maioria delas revela não ter gostado das aulas de educação física. Segundo ele, ao começar a trabalhar com as histórias de vida das acadêmicas em relação à temática, a disciplina começou a assumir outro significado na formação. Essa contextualização torna-se extremamente necessária, é imprescindível que os formadores atentem para a criação de um contexto de aprendizagem que se baseie nas concepções prévias que as alunas de Pedagogia possuem.

Berwanger (2011) compartilha do mesmo entendimento, destacando a necessidade de organizar os saberes das disciplinas considerando os contextos de aprendizagem que levem em conta as vivências corporais anteriores das futuras professoras. Uma vez que, os saberes prévios que o adulto possui sobre determinado assunto são fundamentais para a possibilidade de apreender novas informações, pois as relações que permeiam suas vivências influenciam diretamente os aprendizados.

Tardif (2014, p. 125) afirma que "*ensinar é perseguir fins, finalidades*", o que significa, de modo geral, aplicar meios específicos para alcançar determinados objetivos. Nesse contexto, questiona-se se as futuras professoras possuem condições de desenvolver um trabalho que integre corpo e movimento de maneira eficaz.

De acordo com Tardif (2014), um dos desafios enfrentados na formação inicial de professores está relacionado à tendência de compreender as acadêmicas como sujeitos vazios, desconsiderando suas crenças e representações prévias. O autor argumenta que o ensino muitas vezes se concentra apenas em transmitir conhecimentos de forma proposicional, sem levar em conta os filtros cognitivos, sociais e afetivos pelos quais as futuras professoras interpretam e processam as informações.

Os filtros, conforme Tardif (2000), são influenciados pela história de vida e pela trajetória educacional dos indivíduos, permanecendo estáveis ao longo do tempo. Desta forma, a formação para a docência tem uma influência limitada sobre as crenças e percepções prévias das acadêmicas, que frequentemente concluem sua

formação sem que essas crenças sejam modificadas. Isso pode explicar, em parte, por que muitos estudos indicam que o ensino relacionado ao corpo e movimento não é abordado de forma criteriosa e reflexiva. A formação recebida pelas profissionais tende a não alterar fundamentalmente as suas concepções, as quais foram moldadas ao longo de sua trajetória escolar, como evidenciado no relato das acadêmicas.

Essas constatações convergem com as descobertas da pesquisa de Taveira (2015) ao investigar pedagogas e suas relações com o corpo e movimento. A maioria das pedagogas pesquisadas afirmou que em sua formação inicial não receberam qualquer formação relacionada à temática ou, quando o fizeram, foi de forma restrita, muitas vezes confinada a apenas um semestre. Dessa forma, ao examinar as práticas pedagógicas dessas professoras, a pesquisadora notou que a importância atribuída ao corpo e movimento é limitada na rotina das turmas, geralmente reservada para momentos específicos de atividade física, ocorrendo apenas duas vezes por semana, durante 45 minutos cada. Isso ocorre porque a maior preocupação delas em relação ao movimento está na aprendizagem da escrita, como observado pela autora.

Ao analisar o momento dedicado ao movimento, foi observado que a professora conduz os alunos ao parque ou ao pátio, permitindo que eles brinquem livremente, enquanto ela permanece em um canto, sentada, apenas observando. Essa dinâmica foi constatada em todos os momentos designados como "horário do movimento".

É importante ressaltar que esse aparente desinteresse pelo corpo e movimento pode ser atribuído à falta de conhecimento e preparo profissional adequado para trabalhar com os alunos nesses aspectos, negligenciando-se o movimento como mero entretenimento. De fato, assim como as acadêmicas entrevistadas no presente estudo, as pedagogas entrevistadas e observadas por Taveira (2015) também expressaram reconhecer a importância da temática do corpo e movimento. No entanto, foi observada uma dificuldade em aplicar conscientemente os conceitos teóricos e práticos durante as aulas e atividades com os alunos. Muitas delas tendem a reproduzir e "aplicar" atividades sem um objetivo específico, justificando e entendendo, em suas concepções, que estão abordando determinado conteúdo em suas aulas.

Mesmo a incorporação de atividades práticas nas aulas, uma estratégia pedagógica destacada nas observações das acadêmicas e que considero ser de grande relevância para que as futuras professoras compreendam que o trabalho com

o movimento requer delas esforços para além das palavras e explicações verbais, pode não ser adequada para promover uma mudança significativa de perspectiva.

É crucial reconhecer que apenas a experimentação de atividades práticas não é suficiente para provocar uma transformação nas concepções das futuras professoras e para que compreendam plenamente as exigências e potenciais de um trabalho educativo que incorpore e integre de forma abrangente o corpo e movimento.

Conforme destacado por Assis (2019), inicialmente, parece que as acadêmicas ingressam nas disciplinas específicas relacionadas ao corpo e movimento já esperando encontrar diversas atividades para integrar em seus planos de ensino, visando formas de trabalhar o corpo e movimento com os alunos. Nesse sentido, Souza (2021, p. 304) observa que é frequente as acadêmicas solicitarem: *"Professora, você pode listar atividades corporais que podemos realizar com as crianças nas vivências do estágio supervisionado?"*

Justamente porque as acadêmicas estão interessadas em atender às demandas dos corpos inquietos e agitados das crianças, buscam inserir atividades que possam consumir sua energia ou acalmar esses corpos, refletindo experiências similares vivenciadas durante sua própria trajetória escolar. Dessa forma, devido ao silenciamento do corpo e movimento nos currículos universitários, muitas acadêmicas tendem a reproduzir discursos ancorados no racionalismo cartesiano, que concebe o corpo como homogêneo, disciplinado e higienizado. Isso se reflete em práticas descontextualizadas, como dancinhas escolares com movimentos estereotipados e repetitivos, sob a percepção equivocada de que tais atividades representam efetivamente o trabalho com corpo e movimento.

Os componentes curriculares que abordam o corpo e movimento não parecem ser suficientes para alterar as crenças e percepções prévias das acadêmicas. Isso ocorre em grande parte devido ao fato de que, na maioria das universidades, conforme investigado por Silva (2015), a temática do corpo e movimento é abordada apenas em um semestre dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ou até mesmo não é mencionada.

Conforme argumentado por Souza (2021), os componentes curriculares que abordam o corpo e movimento devem evocar cenários passados para criar espaços de reflexão sobre a corporeidade de cada acadêmica. Desta forma, ao (re)aprender a perceber a si mesmas, aos outros e ao espaço ao redor e dentro delas, e ao atribuir novos significados aos seus corpos, as acadêmicas gradualmente se apropriam dos

conhecimentos provenientes de diversos campos de saberes e começam a vislumbrar novas possibilidades de trabalho com o corpo e movimento.

Entretanto, é necessário que a abordagem sobre o corpo e movimento seja inicialmente contemplada com maior amplitude na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. A ausência de componentes curriculares relacionados à temática nos cursos de formação de professores pode ser atribuída a uma série de razões, que incluem prioridades curriculares estabelecidas, tradições acadêmicas enraizadas e concepções preexistentes sobre o processo formativo docente.

Tardif (2014) discute os saberes docentes considerando duas dimensões: o saber dos professores adquirido em seu trabalho cotidiano e o saber adquirido durante sua formação profissional. Dentro dessa perspectiva, destacamos dois pilares essenciais identificados pelo autor: os saberes experienciais e os saberes curriculares. Os saberes curriculares referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais “a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Tardif, 2014, p.38). Dessa forma, o trabalho docente não ocorre de forma isolada, ele é permeado pela interação com outros sujeitos, além de ser influenciado pelos elementos curriculares que incidem sobre a prática pedagógica

Os professores atuam orientados por normas e práticas culturais estabelecidas pela sociedade em que estão inseridos. Os saberes que empregam em sua prática docente são derivados da cultura acumulada ao longo do tempo, sendo que os docentes geralmente não são os produtores desses conhecimentos, nem têm total liberdade para escolher os conteúdos que ensinam aos alunos. Além disso, não são responsáveis pela seleção dos saberes transmitidos pela universidade. Conforme ressalta Tardif (2014).

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, materiais e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2014, p. 40).

A atual organização curricular junto a falta de componentes curriculares sobre a temática do corpo e movimento nos currículos do curso de Licenciatura em Pedagogia pode afetar diretamente os saberes curriculares das futuras professoras.

Sem a inclusão desses componentes, ou com essa inclusão de forma básica e superficial, as acadêmicas não têm a oportunidade de desenvolver conhecimentos específicos sobre como compreender com o corpo e movimento na sala de aula, como ensinar considerando estes corpos, como organizar as aulas, escolher os materiais didáticos e adaptar o ensino às necessidades corpóreas.

A atual configuração curricular, aliada à ausência de componentes específicos sobre o corpo e movimento nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, pode exercer um impacto significativo nos saberes curriculares das futuras professoras. A falta de inclusão desses componentes, ou sua abordagem de maneira superficial, priva as acadêmicas da oportunidade de desenvolver conhecimentos essenciais sobre como integrar o corpo e movimento no contexto da sala de aula. Isso inclui como ensinar considerando estes corpos, como organizar as aulas, escolher os materiais didáticos e adaptar o ensino às necessidades corpóreas.

Essa situação pode ocasionar uma lacuna nos saberes das futuras professoras, uma vez que elas não estarão devidamente preparadas para integrar o corpo e movimento em suas práticas de ensino. Assim, a ausência desses componentes nos currículos pode restringir a habilidade das futuras professoras de planejar e executar atividades educacionais que abordem de forma adequada esses aspectos fundamentais do ser humano.

Entretanto, a pesquisa conduzida por Tardif (2014) destaca que a prática docente dos professores é fortemente influenciada pelos saberes experienciais. Estes saberes compõem um conjunto de conhecimentos adquiridos no contexto da prática educacional, os quais não são provenientes da formação inicial ou dos currículos. Ao contrário, esses saberes não estão formalmente sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes que os professores atribuem um status particular.

Nessa ótica, alguns professores tendem a rejeitar os saberes provenientes da formação inicial, assim como as prescrições curriculares. Por outro lado, há aqueles que reavaliam esses saberes à luz das experiências adquiridas, e ainda outros que selecionam apenas aquilo que consideram significativo e aplicável à sua realidade profissional. São saberes práticos derivados da prática, que formam um conjunto de representações que os professores utilizam para interpretar, compreender e guiar sua prática profissional, incluindo o planejamento, a implementação e a avaliação.

A prática docente, conforme delineada por Tardif (2014), representa o momento em que o professor atribui novos significados aos saberes adquiridos

previamente, tanto durante sua formação acadêmica inicial quanto ao longo de sua trajetória profissional, de forma que:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experenciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadora da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias do seu próprio discurso (TARDIF, 2014, p. 53).

Dessa forma, é comum que os saberes não sejam assimilados da mesma maneira que são ensinados pela universidade durante a formação inicial. Ao contrário, os professores, consciente ou inconscientemente, à medida que adquirem novos conhecimentos, os filtram de acordo com suas próprias características e os aplicam de forma personalizada em sua prática. Nossa ênfase se concentrará em compreender como os saberes curriculares são assimilados ou reinterpretados à luz dos saberes experenciais.

5. DIZERES SOBRE O CORPO

Este tópico se concentrou em apresentar como as acadêmicas compreendem corpo e movimento, partindo do pressuposto que a maneira pela qual definem ou se reportam a esses termos pode influenciar na sua forma de agir na sala de aula. No entanto, é importante sinalizar que ao se questionar sobre os termos, houve muitas reações como pausas, olhares de surpresa, nervosismos, declarações de incerteza e dificuldades em encontrar palavras para descrever suas percepções. Algo que até então não se tinha registrado durante as entrevistas.

Por exemplo, a acadêmica Sheila (UFSC, 2024) demonstrou uma hesitação imediata, caracterizada por pausas e uma necessidade de tempo para refletir antes de responder. Sua resposta indicou dificuldade em sintetizar seus pensamentos sobre o corpo e movimento de forma espontânea, evidenciada por sua declaração: “aí uma pergunta difícil já logo no início... [pausa] Tá...é... [pausa]”. De maneira semelhante, Sueli (UFSC, 2024) apresentou insegurança em sua resposta, mencionando explicitamente seu nervosismo e optando por não responder, justificando a falta de confiança em sua compreensão do tema. Esta dificuldade foi percebida em muitas respostas dadas:

Desculpa, eu estou um pouco nervosa. Acho que é melhor eu pular... Eu fico com medo de generalizar muito o que eu entendo do meu corpo e não abranger a questão dos corpos (Sueli, UFSC, 2024).

[...] eu não sei responder, eu acho que nenhuma das questões (Samara, UFSC, 2024).

[...] eu tentei escrever, eu fui e voltei várias vezes (Suelen, UFSC, 2024).

[...] eu vi essa pergunta, eu a achei bem difícil na verdade [risos]... Na verdade, eu não sei... eu acho que é sei lá (Selena, UFSC, 2024).

Por sua vez, a acadêmica Sofia (UDESC, 2024) prontamente menciona que não conseguirá falar sobre sua compreensão fundamentando com autores específicos, pois admite não lembrar dos autores ou das fundamentações teóricas que discutem o corpo e movimento.

[...] ah, eu não lembro para citar nenhum autor, se tiver que ser com fundamentação, eu nem me lembro das falas agora, de qual autor é, não lembro não, mas bem bonito, todo mundo falando, de acordo com o autor tal, e assim, e assim...não lembro (Sofia, UDESC, 2024).

Essas respostas indicam uma dificuldade comum entre as acadêmicas em articular uma compreensão sobre o corpo e movimento e que pode estar atrelada a algumas questões, como: (a) hesitação e insegurança que advém da formação inicial por não abordar suficientemente a temática do corpo e movimento ou (b) a própria complexidade do tema que é multifacetado e envolve aspectos físicos, psicológicos, sociais e culturais.

Discutir sobre o corpo é uma questão complexa para as acadêmicas, mas esse fato aparece na literatura como não exclusivo da Licenciatura em Pedagogia. No estudo de Silva *et al.* (2009) ao se investigar os estudantes do curso de Educação Física, que se pode criar uma ideia de maior proximidade com o corpo, enfrentou dificuldades para a definição ou mesmo para explicar o motivo da complexidade da temática.

Esse estudo supracitado contemplou estudantes dos primeiros e últimos períodos do curso e os resultados mostraram a predominância de uma noção de corpo fragmentado, embora houvesse alguns relatos com uma perspectiva mais integradora entre os estudantes do último período. Assim, os acadêmicos apresentaram uma visão de corpo biologizante, que historicamente é muito presente na Educação Física, mas ao mesmo tempo surgiram indícios de modificação ou ampliação dessa concepção, que podem ser atribuídas, em parte por exemplo, ao arcabouço teórico das disciplinas do curso pesquisado (Silva *et al.*, 2009).

Outro apontamento é o fato da estudante Sofia (UDESC, 2024) mencionar que não saber se amparar teoricamente para dizer sobre a concepção de corpo, como se o que escapasse foi a teoria. Isso talvez sinalize que escapa os saberes mais técnicos a respeito do assunto e que parece ser impossível descrevê-lo sem essa linguagem, algo que aconteceu também no estudo de Proscêncio (2010, p. 119), onde ao serem questionadas sobre suas compreensões de corpo, as participantes, em sua maioria, mencionam que "*o corpo é tudo, né*". Dessa forma, as professoras fazem referência à totalidade do corpo, mesmo sem clareza conceitual e não se amparam em nenhuma teoria específica.

Buscando, então, melhor compreender a percepção das professoras da educação infantil sobre o corpo, Proscêncio (2010, p. 117) propôs uma abordagem diferenciada e solicitou que as professoras, individualmente, se posicionassem em pé com os braços abertos na altura dos ombros e perguntou: "Nessa posição, qual parte do seu corpo está mais longe de você? E qual está mais perto?".

A pesquisadora observou-se que três professoras responderam diretamente que seriam os pés, considerando apenas as partes físicas do corpo e utilizando como referência a visão, como se fôssemos nossa cabeça e corpo (mantendo o dualismo). Todavia, outras três refletiram por um momento e concluíram que não há nenhuma parte distante, pois somos um todo integrado.

Logo, Proscêncio (2010) averiguou que alguns professores, o mencionarem a ideia de totalidade, não significava que tinham uma visão integradora de corpo, mas que se tratava do que aqui estamos chamando de um 'dizer sobre o corpo'.

Sendo assim, apesar das dificuldades, quando as acadêmicas responderam, as apreciações perpassaram dizeres sobre um corpo biológico, físico, já algumas, referendam o corpo biológico, mas também apontaram aspectos de uma dimensão social, política e outras acrescentaram uma dimensão espiritual-afetiva:

[...] parte material, a parte física, a parte palpável do ser humano, a parte que no plano concreto está aqui (Simone, UDESC, 2024).

[...] um emaranhado de moléculas; corpo é músculo (Selena, UFSC, 2024).

[...] biológico, físico, como o corpo é constituído (...) uma construção social (Sonia, UFSC, 2024).

[...] corpo fisiológico e o corpo que é construído socialmente (Suzy, UFSC, 2024).

[...] o que te faz viver (Saraiva, UFSC, 20024).

[...] basicamente o lugar que a gente habita (Sandra, UFSC, 2024).

[...] ferramenta para a evolução (Silvana, UDESC, 2024).

[...] automóvel que a alma habita (Savana, UDESC, 2024).

[...] compreendo o corpo como algo político, uma colega minha de trabalho estava com a camisa escrita 'meu corpo é político', meu corpo também é (Sofia, UDESC, 2024)

Essa noção acima mencionada de 'ferramenta', acabou sendo bastante utilizada pelas acadêmicas, mas com sentidos distintos, dando conotações como, por exemplo, de usar o corpo para realizar tarefas, "*ferramenta pra eu utilizar*" (Sheila, UFSC, 2024), ou como algo de interação social, "*é uma ferramenta que faz com que a gente consiga vivenciar toda a nossa experiência como ser social*" (Saraiva, UFSC, 2024).

E na linha da interação social, apareceram também algumas explanações do corpo como uma forma de se apresentar ao mundo, expressar comportamentos e

emoções, inclusive através da vestimenta. Essas explicações adentram numa noção de corpo como ‘cartão de visitas’:

Eu entendo o corpo como uma grande parte do ser, a parte material. O corpo é a parte visível que está em relação direta com a sociedade, a primeira impressão que a gente tem do outro é pelo corpo, carregado de conceituações sociais de raça, gênero, sobre o que é um corpo saudável, o que é idealizado. Acaba trazendo estigmas sobre alguns corpos e considerando outros corpos como normais, desejáveis (Suelen, UFSC, 2024).

Ao longo da história, o corpo humano foi tratado e compreendido de diversas maneiras, moldadas por influências culturais, filosóficas e científicas que variaram conforme a época e a sociedade (Sena *et al.* 2019). Quando as acadêmicas tentam expor suas compreensões de corpo, frequentemente mencionam visões que se alinham com diferentes legados deixados pela história do corpo e trazem prerrogativas do lugar e do que cabe ao corpo.

Por exemplo, Suelen (UFSC, 2024) observa que a primeira impressão que temos dos outros é mediada pelo corpo, refletindo uma longa história de estigmas e idealizações. Esse apontamento vai ao encontro de referências que foram mercantilizando o corpo e seu discurso sobre a beleza e a saúde. Pode se dizer que desde a Grécia antiga existe a vinculação de um corpo idealizado, considerado perfeito, desejável e aceito e isso não passou despercebido pelas diferentes civilizações (Sena *et al.*, 2019).

No estudo de Sena *et al.* (2019) e de Nóbrega (2015) é possível compreender que ao longo da história da humanidade foi se deixando o legado sobre o corpo, como por exemplo, as idealizações de perfeição grega, a vitalidade e higienização romana, a renúncia do corpo prazer e a ascensão da ideia de corpo-pecado na Idade Média, a dissecação do corpo pela Modernidade, assim como as novas ideias trazidas pelo Iluminismo, como a noção de corpo-máquina, esse último ponto muito fortalecido pelo cartesianismo.

No entanto, no século XX, a cultura de consumo e a mídia de massa começaram a promover ideais específicas de beleza, influenciando a percepção do corpo perfeito. A publicidade e a indústria da moda desempenharam um papel significativo na formação desses ideais, enquanto o desenvolvimento de técnicas cirúrgicas tornou as modificações corporais mais acessíveis, levando ao aumento das cirurgias estéticas e reparadoras. Hoje em dia, há uma grande exposição do corpo, incentivando o consumo e influenciando os desejos humanos (Nóbrega, 2005).

A história do corpo na sociedade reflete as mudanças culturais, sociais e tecnológicas. É perceptível, através dos discursos das acadêmicas, que certas compreensões de corpo perduram, pois elas apresentaram essas influências históricas, evidenciando como as percepções do corpo continuam a ser moldadas por uma combinação de fatores do tempo passado e do tempo presente.

Em alguns estudos como o de Martins (2018) e o de Silva *et al.* (2019) que abordaram estudantes de Educação Física, essa relação da concepção de corpo e as influências históricas estiveram presentes em dizeres que sustentam a noção de corpo por meio de uma perspectiva funcionalista ou mesmo discursos sobre o corpo matéria, estrutura, veículo ou máquina. Essa mesma tendência foi observada por Assis (2019) em um estudo com estudantes de pedagogia que notou uma abordagem muito reducionista do corpo

Em contrapartida, as acadêmicas se sentiram mais confortáveis em falar sobre suas compreensões em relação ao movimento, mesmo que não tenham conseguido delimitar este da ideia de corpo. Alguns dizeres partiram de noções que atrelaram o movimento as noções de expressão corporal, vivência e experiência, mencionando o aspecto da comunicação.

[...] compreendo o movimento como parte de uma expressão do corpo, o movimento é como se fosse uma forma de linguagem do corpo (Samila, UFSC, 2024).

[...] expressão, a vivência que o corpo tem (Sara, UDESC, 2024).

[...] toda a nossa comunicação é através do corpo e movimento (Silvana, UDESC, 2024)

No entanto, ao se mencionar a questão da comunicação, expressão ou mesmo linguagem, esses pontos não são explorados, são apenas ditos e uma das hipóteses pode ser pelo fato das acadêmicas escutarem essas ideias em disciplinas que possuem referenciais teóricos que compreendem o movimento como uma linguagem, por exemplo, a disciplina de teatro, ou mesmo pelo fato de estarem próximas de professores de Educação Física que comumente se valem desta analogia, uma vez que a própria (EF) se encontra na área de linguagens.

Dessa forma, as estudantes ao sinalizarem que o movimento é a linguagem do corpo, acabam por trazer um aspecto de comunicação e a noção de que é possível a interpretação do mundo e dos seus significados pelo corpo, gesto, sinais, ou seja aquilo que se denomina linguagem (Lima; Silva, 2020).

Essa linguagem não é simplesmente um conjunto de técnicas, mas se manifesta através de ações e gestos, comunicando tanto o dito quanto o não dito. É um processo contínuo que transcende códigos fixos, ocorrendo verdadeiramente quando há uma interação e continuidade com o outro (Araújo *et al.*, 2021).

Para Araújo *et al.* (2021), o corpo é inquestionavelmente uma potência comunicativa. No entanto, observam um vazio no discurso que coloca o corpo na área da linguagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois naquilo as unidades temáticas da Educação Física pouco exploram a diversidade de linguagens existentes, mas mantem-se o discurso sobre múltiplas linguagens.

Por outro lado, houve um maior número de discursos que enfatizaram o movimento visto como a ação de se mexer e basearam suas respostas nos conceitos da física, biomecânica e fisiologia, relacionando o movimento à mecânica corporal ou mesmo com a noção de aptidão e funcionalidade, trazendo contrapontos com a noção de ‘falha’ ou ‘deficiência’:

A primeira coisa que me vem à cabeça do movimento é mexer (...) A gente está sempre em movimento e levando nossos corpos para onde a gente quer que ele vá. É eu andar, é eu girar, é falar, enfim, gesticular (Sonia, UFSC, 2024).

[...] a ação de se mexer mesmo, de se mover, de não estar parado (Sabrina, UDESC, 2024).

[...] aquilo que a gente faz para alcançar os objetivos que a gente quer...engrenagem do corpo (Samantha, UDESC, 2024)

[...] um corpo que se locomove em relação a um referencial (Simone, UDESC, 2024).

[...] necessário pra mim, pra manter a saúde dele e a minha saúde psicológica (Sueli, UFSC, 2024).

[...] uma coisa que a gente faz a todo momento, se movimentar, acho que é isso (Selena, UDESC, 2024).

Se tu não tens o teu corpo 100%, ele te deixa na mão. O corpo é essencial, se a gente não o tem fisicamente, não tem nenhuma deficiência, mas ter ele funcionando, porque as doenças também acabam afetando o corpo, a movimentação (Samanta, UDESC, 2024).

Algumas acadêmicas exploram esta dimensão funcional do movimento pela lógica do ‘gasto de energia’, como Solange (UDESC, 2024) que enfatiza o movimento como um meio essencial para o gasto de energia e a liberação de tensões acumuladas, sublinhando que as crianças precisam do movimento para liberar sua energia.

De forma complementar, Simone (UDESC, 2024) expressa uma visão semelhante ao descrever a privação do movimento para as crianças como "*uma agressão à criança que precisa desse movimento*". Ela ressalta que as crianças têm energia que precisa ser liberada, implicando que o movimento é crucial para o bem-estar físico e emocional delas.

Assim, aqui já se escapa propriamente de uma definição dos termos, propriamente dito, e já se adentra na definição via 'corpo do outro', ou seja, o que o outro precisa, que no caso seriam as crianças

Assim, embora atribuir sentido ao termo movimento tenha parecido algo mais tranquilo para as acadêmicas, as ideias permanecem no mesmo âmbito, ou seja, priorizam os aspectos físicos-biológicos, com algumas incidências de dizeres mais sócio humanístico, mas que se tornam mais frágeis.

Essa fragilidade pode ser atribuída a falta de domínio ou contato com a temática, como já evidenciado anteriormente, assim como a preservação de uma visão dicotômica reduz o corpo a uma máquina, funcionando de maneira autônoma e independente da mente, e contribui para uma compreensão fragmentada do ser humano.

Tanto que algumas acadêmicas mencionam a possibilidade de corpo e movimento serem mais integrados no dia a dia, dando a entender que a lógica das instituições de formação, de maneira geral, precisa levar esses pontos em consideração:

Acho que deveria ser uma coisa inserida no nosso no nosso dia a dia, porque o nosso corpo está conectado com a nossa mente e se eles são indissociados e existe um momento específico só pra eu usar esse corpo e esse movimento talvez ele não faça tanto sentido (Scheila, UFSC, 2024).

Há uma desconexão entre essa percepção e a implementação prática nas escolas. O discurso abrangente sobre a importância do corpo e movimento não se traduz em uma compreensão mais profunda.

As compreensões mencionadas pelas acadêmicas em relação ao corpo e movimento e seu lugar na educação vão ao encontro do que é apontado pelas pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico, tal como o estudo de Silva (2014), que investigou as compreensões de corpo entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, notou que a maioria das professoras entende o corpo como físico, concreto, matéria e objeto; seguido pela visão do corpo como máquina, um conjunto de peças e membros. Essas duas compreensões podem ser consideradas

como abrangendo o mesmo sentido, visto que ambas derivam do paradigma ocidental sobre o corpo.

Essa visão paradigmática é profundamente influenciada pelo pensamento cartesiano. Para Nóbrega (2005), por meio de sua célebre frase "Penso, logo existo", Descartes inaugurou uma forma de ver o corpo, como um objeto. Assim os dizeres das acadêmicas desta pesquisa, que aqui foram evidenciados, se assemelham a proposta de compreensão do corpo, principalmente, como um objeto e notou-se uma certa inconsistência no discurso, uma vez que, embora façam críticas as maiores atribuições conceituais se encaminham para perspectiva de gasto de energia, do se mexer, do corpo sendo funcional etc.

Isso se aproximou da pesquisa de Proscêncio (2010) que investigou as compreensões sobre o corpo entre professoras da educação infantil e revelou que elas não apresentaram um conceito claro, frequentemente utilizando um discurso básico como "o corpo é tudo".

Esse mesmo fenômeno é observado na pesquisa de Silva (2014) onde a maioria das professoras acreditavam que o corpo dos alunos é trabalhado exclusivamente com atividades físicas, uma visão que converge com suas concepções sobre o corpo (corpo-físico).

É necessário observar que cada profissional recebe e assimila os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial e continuada, bem como através de suas vivências em sala de aula. Assim, ressignificam suas práticas e executam as atividades de acordo com os saberes que possuem. É perceptível que as concepções sobre corpo e movimento são também construídas a partir dessa formação inicial, o que destaca a responsabilidade que as universidades possuem nesse processo.

A constatação sobre os dizeres sobre o corpo e movimento é que não se tem clareza sobre o que se respondeu. Elas não conseguem elaborar respostas coerentes e mencionam palavras que ainda não conseguem aprofundar em seus conceitos. Ou seja, seus discursos sobre corpo e movimento são mais uma tentativa de abordar esses temas, que nos parece que ainda não está consolidado.

Durante os questionamentos, foi possível observar o desconforto das acadêmicas em elaborar suas respostas, mesmo com contato prévio ao roteiro. Elas passaram grande parte do tempo tentando definir o que é corpo e o que é movimento, como se estivessem tentando acessar algo abstrato.

Essa tentativa parece nos revelar a existência de um conjunto de saberes que estão disponíveis, que já ouviram falar, mas que não está muito prontamente acessível e é preciso fazer um esforço de conexão e de captura dessas ideias. Afinal, como discutir algo que não se compreende completamente?

As professoras já formadas e atuando, entrevistadas por Oliveira (2010), demonstram a mesma dificuldade em falar sobre corpo que as acadêmicas investigadas nesta pesquisa, assim como na pesquisa de Proscêncio (2010). As professoras fizeram afirmações simplistas, como “*o corpo está presente em todos os momentos*” (Oliveira, 2010, p. 89) ou tangenciaram, afirmando: “*eu não tenho formação em Educação Física e no magistério a gente não aprende essas coisas. Eu trabalho com as brincadeiras quando dá*” (Oliveira, 2010, p. 90). Esses dizeres sugerem que corpo e movimento são vistos como conteúdos ou componentes curriculares específicos, como saberes teóricos e com pouca conexão em sua instância ‘corporal’.

Gaussel (2022) aponta que essa distinção entre a teoria do corpo e o corpo revela a problemática da dualidade, pois existe um sistema intelectualista que utiliza o corpo apenas como objeto de controle. A solução sugerida pela autora é começar a reconhecer a presença manifesta de um corpo de aprendizagem em cada disciplina, integrando-o em todas as áreas do conhecimento, e não apenas em esportes, artes ou para fins recreativos, como frequentemente ocorre nos currículos. Em colaboração, Nóbrega (2005, p. 612) menciona que “precisamos desenhar novos mapas para compreender a geografia do corpo”.

Gaya (2006) critica a forma como o corpo é frequentemente negligenciado ou ignorado em favor de uma abordagem puramente intelectual e teórica, denunciando um tipo de discurso que, paradoxalmente, defende o ser humano enquanto ignora o corpo. O autor sugere que, na era pós-moderna, o discurso filosófico busca ir além da racionalidade típica da era do Iluminismo. Assim, as propostas pedagógicas atuais tentam integrar diferentes disciplinas e criar formas de organização curricular e escolar, muitas vezes referindo-se a uma ‘pedagogia da complexidade’.

No entanto, paradoxalmente, é nessa mesma escola e dentro dessa mesma pedagogia da complexidade que ainda persiste o paradigma que inspira uma educação focada principalmente no intelecto, evidenciado pela herança cartesiana que vê o corpo apenas como uma extensão da mente.

O fato é que o discurso pedagógico contemporâneo, embora cheio de boas intenções, inovações e destaque da importância de conexões entre diferentes disciplinas e temáticas, ainda “permanece míope” (Gaya, 2006, p. 252).

O autor supracitado considera 'míope' a ideia de reduzir a educação escolar apenas à formação do "*res cogitans*", mente pensante, conceito de René Descartes. A crítica é que a educação muitas vezes negligencia o fato de que a mente, a razão e o espírito estão inseparavelmente ligados ao corpo. Isso ocorre porque o cartesianismo deixou um legado em nosso sistema de ensino, onde a razão é prioritária.

Para Gaya (2006), o corpo até está presente na escola, mas é submetido a longas aulas focadas em letras e números, apresentados de maneira desinteressante e absorvidos por um corpo que não participa ativamente do processo, permanecendo inerte. Na prática, o corpo do estudante é tratado como uma estátua de mármore, imóvel e desprovido de sentidos.

Gaussel (2022) acompanha essa crítica e menciona que a escola recebe um corpo e fabrica um segundo tipo de corpo: o do aluno, que raciocina, escreve, conta, lê e está sujeito à organização escolar, espacial e temporal.

A pedagogia, portanto, acaba por aceitar a prática de ideias cartesianas e dualista de corpo, apesar de rejeitá-las no discurso. Em outras palavras, “fecha-lhe a porta, mas convida-o a entrar pela janela” (Gaya, 2006, p. 253).

Esses problemas também se manifestam na formação inicial dos pedagogos em relação à temática do corpo e movimento. Parte-se do entendimento de que o saber dos professores é plural e temporal, adquirido ao longo de uma história de vida. Antes mesmo de começarem a ensinar, os futuros professores passam cerca de 12 anos nas salas de aula e nas escolas e essa imersão formativa leva-os a adquirir crenças, representações e certezas sobre a prática docente e sobre o que é ser aluno. Ou seja, antes de começarem a ensinar oficialmente, os futuros professores já possuem, de várias maneiras, um entendimento sobre o ensino devido à sua extensa experiência escolar anterior (Tardif, 2014).

Para Tardif (2014), os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, na socialização primária e especialmente na socialização escolar, têm um peso significativo na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados posteriormente durante a socialização profissional e no exercício do magistério.

Dessa forma, pode-se afirmar que uma parte importante da competência profissional dos professores está enraizada em sua história de vida. Em cada indivíduo, a competência se confunde amplamente com a sedimentação temporal e progressiva de crenças e representações ao longo de sua trajetória de vida.

Assim, um dos pontos importantes destacados por Tardif (2014) é que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, persistindo ao longo do tempo, e a formação inicial dos professores geralmente não consegue transformá-lo ou abalar essas crenças.

Consequentemente, os desafios enfrentados pelas acadêmicas em relação ao tema corpo e movimento estão profundamente enraizados nas suas experiências anteriores como alunas. Uma das acadêmicas destaca que desde a infância, a educação tem sido tradicional, com pouca ênfase na consciência corporal e no movimento. Nessa perspectiva, o corpo permanecia sentado ou em filas, com apenas 15 minutos para o intervalo, período destinado tanto para comer quanto para brincar e durante o curso de formação a temática foi brevemente mencionada e não é aprofundada (Savana, UFSC, 2024).

As acadêmicas evidenciaram em suas respostas o legado deixado pelo cartesianismo. Ao refletir sobre a estrutura da vida escolar, fica claro que o corpo é frequentemente abordado sob as dimensões biológica, química e física. São exatamente essas dimensões que as acadêmicas mencionam ao tentar expor suas compreensões de corpo e movimento. Talvez desde a educação básica, essas acadêmicas estão vivenciando uma estrutura escolar que apresenta o corpo principalmente por meio dessas dimensões. Assim, ao tentar expor suas compreensões de corpo, elas estão reproduzindo e referendando uma visão que lhes foi apresentada durante todo o período de sua educação.

O corpo, como tema de discussão, é pouco explorado nas instituições educacionais, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Dessa forma, parece ser mais possível a manutenção das concepções do que as transformações a respeito.

Com base nas entrevistas realizadas com as acadêmicas, é possível observar que, apesar de terem tido contato com a temática do corpo e movimento ao longo de sua formação, esses saberes não foram plenamente assimilados por elas. Embora o currículo das duas instituições investigadas aborde essas questões e ofereça disciplinas relacionadas, essas não possibilitaram que as acadêmicas fizessem tantas

conexões ao ponto de conseguirem acessar esses saberes. O discurso permanece vago, indicando que elas não conseguiram fazer conexões profundas o suficiente para internalizar e incorporar esses saberes.

Os saberes relacionados ao corpo e movimento permeiam o currículo e a percepção das acadêmicas. No entanto, esses saberes ainda não foram ‘incorporados’, e as acadêmicas não os assimilam como um constructo teórico sólido, mantendo-os à margem de sua formação.

Há uma lacuna significativa na tradução e transformação desses saberes, impedindo que se tornem parte essencial do repertório das futuras professoras. Contudo, observou-se que as percepções sobre o corpo adquirem uma nova dimensão quando as acadêmicas relatam suas experiências nos estágios e que ‘conversam’ com os saberes experienciais, aqueles que são derivados e validados pela experiência prática (Tardif, 2014)

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (Tardif, 2014, p. 48).

Os saberes experienciais dos professores emergem da prática cotidiana e do confronto com as condições da profissão. Quando os docentes reconhecem e valorizam esses saberes experienciais, podem compartilhá-los não apenas com os alunos, mas também com colegas, criando possibilidades para a troca de saberes (Tardif, 2014). Assim, o próximo tópico, exploraremos esses saberes experienciais a partir das falas das acadêmicas da Licenciatura em Pedagogia em suas situações de estágios curriculares supervisionados (ECS).

5.1 Experiências no ECS

Quando as entrevistas abordaram a parte do roteiro voltada para as experiências práticas, incluindo o estágio, foi perceptível que as acadêmicas se sentiram mais calmas, confiantes e confortáveis ao trazer elementos à discussão.

Ao contrário das questões do tópico anterior, nesta seção, elas não pediam desculpas e se engajavam nas respostas. De fato, essa foi a parte da entrevista onde passamos mais tempo, pois, ao discutir suas compreensões de corpo e movimento, as respostas eram breves e rápidas, com o intuito de finalização.

Mas a parte das entrevistas sobre os ECS pareceu de maior pertinência para as acadêmicas, como se elas acessassem mais rápido os saberes. Como a formação universitária é predominantemente teórica, no tópico anterior, percebeu-se que elas sentiam a falta de uma base teórica para fundamentar suas respostas. No entanto, ao discutirem suas experiências práticas, isso se tornou mais possível e acessível, pois não sentiam a necessidade de recorrer à teoria e podiam descrever diretamente o que observavam e vivenciavam. Essa transição para a prática evidencia a importância do estágio na formação docente, bem como a valorização das experiências que preconizam os fazeres da docência.

O ECS acaba sendo imprescindível na formação docente, pois proporciona às acadêmicas uma aproximação com a realidade do ambiente que envolve o cotidiano de um professor. Conforme Pimenta (1997), é a partir da experiência do estágio que os acadêmicos vão começar a se compreender como futuros professores.

Infelizmente, uma parte das acadêmicas precisou realizar o estágio supervisionado obrigatório de forma on-line devido ao contexto pandêmico. De acordo com Sheila (UFSC, 2024), essa situação resultou em pouco contato com a temática formativa: "*o estágio da educação infantil, eu fiz EAD, a gente acabou tendo pouco contato com isso (temática do corpo e movimento)*". Desta forma, Sheila destaca o recreio como o principal momento de movimento: "*na hora do recreio, as crianças correndo era o máximo de movimento que a gente vê*". Por outro lado, Samila (UFSC, 2024) enfatiza o envolvimento através de brincadeiras durante o estágio: "*o envolvimento que eu tive em relação ao corpo, ao movimento, foi nas brincadeiras com as crianças*".

Em contrapartida, Sabrina (UDESC, 2024) menciona o choque inicial ao observar a postura rígida exigida durante a observação do estágio, destacando como as crianças pequenas permaneciam sentadas por longos períodos sem tocar os pés no chão: "*eu tinha que ficar lá atrás sentada quatro horas olhando pra frente. Eles são tão pequenos, os corpos tão pequenos, nem encostam um pé no chão*". No entanto, ela também relata que, durante sua semana de atuação no estágio, integrou a percussão corporal aprendida na disciplina de Música e Ensino: "*a gente cantava e se mexia ao mesmo tempo*". Em sua percepção, este foi o momento em que mais percebeu a importância do corpo e movimento, além dos momentos de cuidado, que ela considera fundamentais, pois "*tudo que foi sobre o cuidado foi muito importante*".

Complementando essa visão, Sol (UFSC, 2024) destacou uma prática no estágio da educação infantil onde atividades físicas eram usadas para facilitar a transição para a alfabetização, utilizando jogos com movimentações e bolas para reforçar o aprendizado das letras.

Lembrei de uma coisa do estágio infantil, a gente planejou, fez uma dinâmica com eles no espaço onde eles têm a Educação Física, fez uma roda e tinha que jogar a bola e como eles estavam no último ano da educação infantil, o ano seguinte eles iam pra alfabetização, a gente fez relacionado a isso, jogando a bola e eles tinham que ir falando coisas com as letras alfabéticas (Sol, UFSC, 2024).

Além disso, menciona a implementação de momentos de relaxamento após o recreio no ensino fundamental, percebendo que isso ajuda as crianças a se acalmarem e se concentrarem nas atividades subsequentes.

O estágio de agora, uma coisa que eles fazem todo dia é o momento do relaxamento. Porque eles voltam do recreio, e a professora pensou nesse momento do relaxamento que é pra voltar, eles se acalmaram um pouco pra poder concentrar nas atividades (Sol, UFSC, 2024).

Seguindo a mesma linha, Suelen (UFSC, 2024) relatou a inclusão de atividades corporais na brinquedoteca durante seu estágio como uma forma de acalmar as crianças: *"eles têm um momento a mais para brincar e para fazer atividades corporais, que seria na brinquedoteca, acho bem interessante, porque eles realmente vão se acalmando"*. Ela explica que essa prática de acalmar as crianças foi inspirada na rotina estruturada pela professora regente.

Samara (UFSC, 2024) também narra que, a partir da observação da prática da professora regente, incorporou em sua prática alguns combinados já estabelecidos, como, por exemplo, a lista no quadro para controlar quem queria ir ao banheiro: *"iríamos escrevendo nome por nome de quem queria ir ao banheiro. Porque proibir de ir ao banheiro só vai piorar a dinâmica da sala de aula, porque proibir de ir ao banheiro só vai piorar a dinâmica da sala de aula"*.

Essas respostas revelam uma tensão constante entre as práticas estruturadas e a necessidade que sentiam de incorporar mais atividades físicas nas rotinas escolares. Outro apontamento é que quando as acadêmicas estavam corporalmente presentes na situação, foi onde conseguiram melhor analisar, questionar e confrontar aquilo que observaram e sentiram; ou seja passou pelo corpo delas.

Nesse contexto, os saberes curriculares parecem começar a fazer sentido, mesmo que não tenham mencionado isso explicitamente, pois essas experiências começaram a influenciar a redefinição de atividades e estratégias.

Dessa forma, algumas acadêmicas também mencionaram suas experiências com o estágio não obrigatório, onde vivenciaram contextos educacionais diversificados. Sandra (UFSC, 2024) afirmou que a formação mais compreensiva sobre a experimentação corporal ocorreu no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), declarando que *“a formação que eu mais entendi sobre a experimentação corporal foi realmente no NDI”*.

De maneira semelhante, Sueli (UFSC, 2024) mencionou que sua percepção do corpo em sala de aula foi mais significativa em um estágio não obrigatório em uma escola socioconstrutivista. Ela observou que *“os modelos de sala de aula eram diferentes dos modelos tradicionais. Então isso me fazia pensar bastante. As crianças se sentavam juntas, não era questão de um sentar na frente do outro”*. Esse contexto alternativo permitiu que ela repensasse a interação corporal e a dinâmica da sala de aula.

Simone (UDESC) relatou uma experiência enriquecedora em um espaço de educação não formal, destacando a liberdade proporcionada pela ausência de um currículo rígido. Uma prática marcante, destacada pela acadêmica, foi a 'Corrida da Tabuada', que combinou o aprendizado prático da matemática com atividade física, possibilitando que as crianças entendessem conceitos de multiplicação através do movimento.

[...] uma das atividades que mais me marcou do tempo que eu passei lá foi uma que chamava Corrida da Tabuada, você tinha que pegar uma fichinha, a criança sorteava uma fichinha, por exemplo, 5 x 3, então ela tinha que escolher entre fazer 5 viagens carregando 3 feijõezinhos até um potinho que estava do outro lado, ou fazer 3 viagens carregando 5 feijõezinhos de um potinho até o outro. E aí era uma competição, contava quem que tinha conseguido colocar mais feijãozinho no pote. foi uma maneira muito prática, muito palpável de o que que é a tabuada. 5 x 3 é 5 viagens de 3 feijões. **Foi uma maneira muito prática, mas muito de movimento, de liberdade, de gastar essa energia, de liberar isso que a criança tem dentro de si. Isso é uma ferramenta que a gente pode usar como professores. que é muitas vezes não só ignorada como desprezada.** Porque, ‘ah, se a gente fazer as crianças correr vai virar bagunça, vai fazer zona’ (Simone, UDESC, 2024 – grifo nosso).

As acadêmicas demonstram que a imersão em contextos educacionais diversificados pode ser fundamental para a compreensão e assimilação da experimentação corporal. Elas sublinham a influência positiva dos estágios obrigatórios, mas também dos não obrigatórios, especialmente quando essas experiências ocorrem em ambientes educacionais inovadores e distintos daqueles vivenciados por elas na educação básica.

Também, houve o relato de algumas acadêmicas que já atuavam como auxiliares de salas ou como professoras de educação especial. Sandra (UFSC, 2024), por exemplo, destacou as limitações estruturais e a falta de espaço adequado na escola onde trabalha, o que restringia a implementação de atividades que promovessem a experimentação corporal, *“estou numa escola agora que não tem muito espaço para isso... eles não permitem e não tem um espaço muito adequado”* (Sandra, UFSC, 2024).

Suzana (UFSC, 2024), atuando como auxiliar de sala, enfrenta desafios semelhantes aos de Sandra, com restrições de espaço e tempo. No entanto, ela afirmou tentar incentivar a movimentação dos alunos durante as aulas, mesmo em condições limitadas: *“apesar de ser muito limitado os espaços e o tempo para utilização de cada espaço, a gente tenta, entre uma aula e outra, fazer com que eles se movimentem bastante em sala de aula”*.

Samila (UFSC, 2024) também menciona os desafios enfrentados na implementação de uma prática pedagógica integral. Ela enfatiza a necessidade de uma estrutura adequada para que sua prática seja efetiva, destacando que a falta de suporte institucional.

Mas para você chegar na sua prática, que seja efetiva para aquelas crianças, precisa haver uma estrutura. A estrutura onde eu estou inserida, ela não é voltada para isso, **existe um limite na minha prática, onde eu compreendo, mas eu não consigo exercer**. Digo de uma estrutura de tudo, da proposta política pedagógica de uma instituição, de como a instituição se organiza em horários, aí eu entro em rotinas, eu entro em componentes curriculares, eu entro em estudos, eu entro em prática pedagógica (Samila, UFSC, 2024 – grifo nosso).

Em contraste, Suzy (UFSC, 2024) relata uma experiência mais positiva em uma ONG, onde, em sua percepção, há mais liberdade e recursos para explorar atividades como dança, teatro e capoeira. Ela destaca a importância de um ambiente flexível e bem-equipado para a educação.

[Falando sobre a ONG em que trabalha] tem dança, teatro, pista de skate, ginásio, a gente faz várias experimentações. Semana passada, recebemos a visita de umas freiras franciscanas que jogaram capoeira com eles, eu tenho um pouco mais de liberdade do que numa escola também (Suzy, UFSC, 2024 – grifo nosso).

No entanto, a maior parte das acadêmicas mencionaram desafios e frustrações em relação às suas experiências com o corpo e movimento na escola. Samila (UFSC, 2024), por exemplo, que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, expressou:

[...] é muito difícil, porque a minha ação sobre as crianças não é aquilo que eu acredito. É aquilo que a instituição me cobra ser (Samila, UFSC, 2024).

Além disso, a acadêmica menciona que a discrepância é exacerbada pela hierarquização do trabalho pedagógico, uma vez que ela é auxiliar de sala, o que, em sua percepção, a submete à autoridade de um professor titular com concepções diferentes sobre o ensino, o corpo e movimento.

Neste sentido, podemos abordar que as concepções pedagógicas dos educadores influenciam diretamente o espaço e o tempo dedicados ao corpo e movimento dentro do ambiente escolar. A resposta de Samara (UFSC, 2024) exemplifica essa relação e os impactos das práticas pedagógicas nas experiências das crianças.

As crianças estão lá, mas elas estão com os corpos deitados na cadeira, porque não aguentam ficar na cadeira sentadas no primeiro ano. Escuto muito o relato deles no sentido de eu ‘não gosto daqui’, ‘eu quero ir pra casa’, ‘eu gostava mais quando era na creche’. Questionando, as próprias crianças, de como essa ruptura da educação infantil e do ensino fundamental causa esse aprisionamento do corpo e do movimento, o quanto isso limita a apreensão do conhecimento, porque os corpos doutrinados ali tem que estar daquele jeito, sentadinho na cadeira? **são escolhas e também são concepções do eu ser docente que vai dizer muito do que vai ser aqueles corpos** (Samara, UFSC, 2024 - grifo nosso).

Dessa forma, os discursos das acadêmicas acabam trazendo o corpo e movimento como conteúdo de um componente curricular específico e geralmente a cargo de um especialista. Refletindo essa realidade, as respostas das acadêmicas evidenciam a percepção de que a disciplina de Educação Física e os ambientes externos, como parques e pátios escolares, desempenham um papel crucial na promoção do corpo e movimento.

Sofia (UDESC, 2024) observa que *“o corpo das crianças está sempre em movimento, mas quem mais trabalha o movimento do corpo são os professores de Educação Física na creche”*. A acadêmica ainda menciona que esses professores são preferidos pelas crianças porque proporcionam uma quebra na rotina de estar dentro de quatro paredes, promovendo atividades externas como correr e brincar no parque.

Eles estão sempre na sala, sentado a tarde inteira ou o dia inteiro, quando chega o professor de Educação Física, fala, ‘vamos fazer exercício lá fora, vamos correr, na quadra, vamos para o parque’. Até eu fico feliz quando eles vão fazer aula de Educação Física (Sofia, UDESC, 2024).

Da mesma forma, Solange (UDESC, 2024), ao comentar sobre quais espaços devem ser oportunizados ao corpo e movimento, afirma que "*talvez um espaço que seria mais apropriado para isso seja a Educação Física*". Assim, as acadêmicas vão 'passando a temática do corpo' para a Educação Física ou mesmo para o horário do parque e recreio, reconhecendo como espaços importantes ao mesmo tempo que também tecem críticas sobre sua forma e disposição.

[...] tem Educação Física e horário do parque, que são os dois momentos em que o corpo da criança é colocado em movimento, um movimento intencional (Sol, UFSC, 2024).

[...] eu também acho que não é um lugar (falando da aula de Educação Física) muito elaborado, é um negócio bem futebol (Solange, UDESC, 2024).

[...] o corpo é só trabalhado nesses espaços, não é nem trabalhado com a mediação adequada. No intervalo tem a liberdade, então você não tem uma mediação de um adulto e na Educação Física, a mediação geralmente é voltada pro controle do corpo (Suelen, UFSC, 2024).

Complementando essa perspectiva, outras acadêmicas refletem a ideia de incorporar atividades físicas e movimentos em contextos internos, como salas de aula e outros espaços fechados.

Sobretudo na sala de aula, quando a gente pede pra um sentar na cadeira, é um movimento que ele precisa fazer com o corpo ou porque ele tem que ficar sentado naquele momento, isso é trabalhado o tempo inteiro, direto e indiretamente (Sonia, UFSC, 2024).

Geralmente se tem a ideia de que na Educação Física trabalha mais o corpo, mas dentro de sala brincando, a criança está usando o corpo, não é correndo, mas ela está ali movimentando, brincando de panelinha, brincando de massinha (Selena, UFSC, 2024).

Acho que todos os espaços, não é só dentro de sala. Em todo lugar a gente consegue se expressar (Samanta, UDESC, 2024 – grifo nosso).

Já Suelen (UFSC, 2024) propõe a inclusão de atividades como dança e teatro em sala de aula, especialmente em escolas que não possuem espaços dedicados, como brinquedotecas. Essa proposta vai ao encontro do que muitas acadêmicas destacam sobre o brincar.

Elas frequentemente mencionam o brincar como um espaço e tempo fundamental para o movimento e desenvolvimento do corpo das crianças. O brincar é visto não apenas como um momento de lazer, mas como uma atividade essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças.

Além disso, Simone (UDESC, 2024) enfatiza que, na educação infantil, o tempo dedicado ao brincar é essencialmente o tempo dedicado ao movimento: "[...]

na educação infantil, até se permite, se dá pra criança esse tempo do brincar, o tempo do brincar é o tempo do movimento". No entanto, ela observa que, embora a educação infantil permita essa liberdade de movimento, há uma necessidade de expandir essa oportunidade para outras fases escolares, como os anos iniciais do ensino fundamental.

As acadêmicas reconhecem a relação intrínseca entre brincar e movimento. Esta relação é vista como fundamental para o desenvolvimento das crianças, sugerindo que o brincar deve ser uma parte integrada e significativa do cotidiano escolar, não restrita a momentos específicos ou a disciplinas como a Educação Física. Simone (UDESC, 2024) aponta que o espaço para o brincar deve ser maior do que o atualmente oferecido, sugerindo uma limitação nas oportunidades de movimento à medida que as crianças progridem para etapas mais avançadas do ensino. Este comentário indica um desafio estrutural nas escolas, onde o brincar e o movimento podem ser reduzidos em prol de um enfoque mais acadêmico.

Essa visão é corroborada por outras acadêmicas que refletem sobre a necessidade de integrar o corpo e movimento em todas as atividades e momentos do cotidiano escolar.

Samanta (UDESC, 2024) e Sabrina (UDESC, 2024) destacam que o movimento deve estar presente em todos os espaços, dentro e fora da sala de aula, sem mais aprofundamentos. Sabrina, em particular, menciona a necessidade de considerar o movimento mesmo em situações desafiadoras, como dias chuvosos, especialmente para crianças com necessidades especiais.

Entre os dizeres das experiências notamos que as acadêmicas trazem muito mais críticas sobre espaços, oportunidades, resgatando inclusive suas experiências anteriores quando ainda estavam na educação básica, para mencionar o ‘choque’ do confronto com situações que são similares, mais em tempos atuais.

A minha escola era bem rigorosa, tem que ficar sentadinho na mesa e paradinho. Eu gostava muito na época de escola era jogar futebol, que era visto como do gênero masculino e que não deveria ser algo feminino, e foi uma atividade que me foi negada. Todas as atividades eram para a hora do recreio e da Educação Física (Suelen, UFSC, 2024).

Nesse contexto, Simone (UDESC, 2024) critica a forma como a escola tenta dominar e padronizar os corpos, impondo quietude e controle sobre as crianças à medida que envelhecem.

Mas no geral **eu sinto que a escola, ela meio que tenta dominar os corpos, ela tenta padronizar, aquietar, tenta deixar todo mundo sentado, em repouso**. Quanto mais velha vai ficando a criança, mais essa exigência é imposta sobre ela. Eu fiquei refletindo sobre nós adultos, como é que você aprende sendo adulto? Você senta e você vê um curso, você ouve uma palestra, pra mim sempre foi muito difícil ficar duas horas sentada numa cadeira olhando pra frente. Pensa você pedir isso de uma criança de sete anos que ela fique quatro horas sentada numa cadeira olhando pra frente (Simone, UDESC, 2024 - grifo nosso).

[...] eu vejo o espaço de movimento do corpo da criança dessa liberdade de expressão corporal muito curta dentro das escolas que ainda segue essa ideia de carteira enfileirada, em silêncio, e todo mundo quieto (Solange, UDESC, 2024).

Ao refletir sobre sua própria experiência, a acadêmica expressa a dificuldade que encontra ao tentar se manter focada e engajada durante uma palestra ou curso de duas horas. Dessa forma, traz à tona uma comparação entre a experiência de aprendizagem de adultos e crianças, destacando a dificuldade de manter-se imóvel e atento durante longos períodos. Esta observação é especialmente relevante no contexto educacional, onde métodos tradicionais frequentemente demandam que os alunos permaneçam sentados e focados em instruções verbais ou visuais por períodos prolongados.

Nesse cenário, a fala de Solange (UDESC, 2024) oferece uma crítica incisiva ao ambiente escolar tradicional e à maneira como ele restringe o movimento e a expressão corporal das crianças. Sua observação destaca problemas estruturais e culturais nas escolas que impactam negativamente o desenvolvimento infantil. Ela critica o modelo tradicional de salas de aula com carteiras enfileiradas, silêncio e imobilidade.

As crianças não conseguem correr, elas não conseguem brincar, porque elas têm que administrar esse tempo junto com a merenda, ir até o local, e esse ir até o local já é controlado, porque é em fila. Eu acho que é um controle muito grande de expressão corporal dessas crianças que estão no auge disso (Solange, UDESC, 2024 - grifo nosso).

O fato de que até mesmo a locomoção para o refeitório é controlada e feita em fila reflete um ambiente altamente regulado e restritivo. Este controle excessivo limita ainda mais as oportunidades de movimento e expressão corporal. A acadêmica critica o "*controle muito grande de expressão corporal*" imposto às crianças (Solange, UDESC, 2024).

Complementando essa perspectiva, Samila (UFSC, 2024) destacou a diferença no tratamento do corpo e movimento entre a educação infantil e os anos iniciais. A acadêmica fez uma comparação entre os ambientes físicos das instituições

e notou que na educação infantil, há parques e poucas mesas e cadeiras, indicando um ambiente que favorece a brincadeira e o movimento. Em contraste, nas escolas de ensino fundamental, os espaços para brincar são limitados, com poucos brinquedos e parquinhos relegados a um canto da escola, *“nos anos iniciais o movimento do corpo é muito condicionado a você sentar, a você ficar parado, a você fazer atividade, isso a gente vê na estrutura das instituições”*. Essa mudança no ambiente físico reflete uma diminuição das oportunidades para o movimento e a brincadeira, na percepção da acadêmica.

É evidente que mesmo ao ter contato com a prática e conseguir acessar os saberes de forma mais rápida ao mencionar suas experiências, as acadêmicas reconhecem a limitação do conhecimento acerca do corpo e movimento, o que resulta na delegação dessa responsabilidade ou mesmo a crítica ao que já está posto.

Uma provocação que fazemos, é que neste estudo, o universo dos saberes docentes não aparece, tal como definidos por Tardif (2014), como um ‘amálgama’ e de forma coesa, mas eles estão fragmentados e as interpretações e dizeres aparecem como frutos desse processo, ou seja, não se extrapola a temática e nem a ressignifica, pois as conexões ainda estão por vir.

Essa provocação pode nos levar a duas reflexões: a primeira é que o tratamento da temática do corpo e movimento é insuficiente, levando as acadêmicas a se sentirem inadequadas ou inaptas a lidar com questões corporais, apesar da relação com o corpo ser fundamental para o trabalho docente e; a segunda é que as acadêmicas enfrentam dificuldades em integrar esses saberes, que só são efetivamente mobilizados quando confrontadas com a prática.

Essas reflexões acabam por destacar que ainda persistem as lacunas entre teoria e prática na formação inicial em pedagogia, algo que historicamente vem sendo debatido e anunciado desde a sua divisão entre licenciatura e bacharelado até a atual configuração, onde se busca formar para diferentes áreas.

A temática do corpo, em particular, sofre uma fragmentação acentuada, manifestando-se de maneira reduzida e desconexa no currículo. Primeiramente, a abordagem sobre o corpo é limitada e não estabelece um diálogo com outras áreas de conhecimento e, em segundo lugar, o próprio currículo da Licenciatura em Pedagogia é marcado por uma fragmentação significativa, pois prepara as futuras docentes para atuar na educação infantil, nos anos iniciais, na coordenação

pedagógica, entre outras funções, deixando algumas dessas possibilidades de atuação em segundo plano ou abordadas de forma superficial.

Essa multiplicidade de focos pode resultar em uma formação que proporciona saberes, mas que deixa a encargo das futuras docentes as ressignificações e conexões necessárias para sua mobilizam e interpretação.

Esse foi um aspecto notado, quando as acadêmicas começaram a se dar conta da temática do corpo, a partir da prática, e das inquietações a respeito da imposição da quietude e silêncio às crianças, mas não extrapolando muito para além disso.

Assim, somam-se: a ausência do tema no currículo, a proposta de disciplinas em formato optativo, os espaços em que acontecem as aulas que existem, que são diferentes e distantes das demais disciplinas (quase que numa ideia que o espaço do corpo é outro), além de poucas práticas corporais ou discussão sobre o corpo no âmbito dos estágios.

Podemos sinalizar que essa organização e proposta dos cursos, apresentam saberes relacionados ao corpo, mas na mesma medida, não escapam do contexto de apenas apresentar saberes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida para a proposta de desenvolvimento deste estudo foram os questionamentos sobre como as futuras professoras percebem a temática do corpo e movimento em seu processo de formação e quais conhecimentos sobre o corpo e movimento estão presentes nos cursos.

Nesse sentido, adentramos no contexto da formação inicial e, num primeiro momento, traçamos um panorama das pesquisas existentes sobre como a temática do corpo e movimento aparece na formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com a intenção de compreender melhor esse cenário.

O *corpus* estudado revelou que a temática do corpo é apresentada nos cursos de forma insuficiente e fragmentada. Em várias instituições, há uma percepção entre os docentes de que o tempo dedicado às disciplinas que tratam do corpo e movimento não é adequado para que as futuras professoras incorporem esses conhecimentos, tanto conceitualmente quanto em suas práticas pedagógicas. Isso sugere que as poucas disciplinas que abordam o corpo enfrentam limitações, como a predominância de conteúdos teóricos, sem alcançar o viés do como fazer e do porquê fazer.

Além disso, os estudos evidenciaram que os conhecimentos sobre o corpo são secundários em relação às demais demandas da educação básica, o que contribui para a subvalorização dessa temática na formação inicial. Outro ponto relevante é que os trabalhos mencionam que a grande maioria das acadêmicas dos diferentes cursos de Licenciatura em Pedagogia estudados possuía experiências negativas com o corpo e movimento durante sua trajetória na educação básica, e isso acabou não sendo alterado pela formação inicial, levando-as a se distanciar desse campo e a não reconhecer sua importância.

Consequentemente, quando as investigações evidenciaram a presença do corpo na escola, revelaram que, na educação infantil, sua abordagem é majoritariamente limitada as práticas de cuidado, com ênfase na higiene e na prevenção de ferimentos, e, quando se trata de ensino, é remetida às partes do corpo humano.

Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o corpo é abordado quase exclusivamente nas aulas de Educação Física. O currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, prioriza a alfabetização, relegando o desenvolvimento de conhecimentos sobre o corpo e movimento a um segundo plano.

Essa ênfase reflete, em grande parte, a percepção das futuras professoras de que não estão suficientemente preparadas para trabalhar com essa temática, levando-as a focar em questões que consideram mais urgentes, como a alfabetização.

De certa forma, os dados coletados com o propósito de investigar os dois cursos (UFSC e UDESC) dialogam com os achados da literatura. A começar pelos documentos institucionais e suas matrizes curriculares, as referências ao corpo e ao movimento são escassas e, quando aparecem, estão frequentemente associadas à expressão 'corpo docente', que possui um significado distinto, voltado à equipe de professores, e não à dimensão corporal no contexto educativo.

Destacamos indícios de que existem oportunidades para abordar o corpo, como, por exemplo, nos estágios supervisionados; porém, os documentos não fazem menções explícitas a essa possibilidade. Na UFSC, a palavra 'corpo' apareceu em apenas duas disciplinas, e na UDESC, ela não é mencionada em nenhuma.

Essa ausência de referência à temática do corpo nos documentos curriculares também foi mencionada pelas acadêmicas, que relataram ter ouvido pouco sobre o corpo. Surge um contraponto, pois as acadêmicas ouviram falar muito sobre a infância, sugerindo que a infância é dissociada do corpo e movimento. Além disso, mesmo que os currículos das instituições investigadas incluam componentes curriculares relacionados ao corpo e movimento, bem como práticas corporais, essa temática ainda é subestimada na hierarquia dos conhecimentos.

Diante da atual organização curricular, que carece de componentes específicos sobre corpo e movimento nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, constatou-se um impacto direto nos saberes curriculares das futuras professoras. A ausência ou a superficialidade com que essa temática é abordada limita significativamente a oportunidade de as acadêmicas desenvolverem conhecimentos específicos sobre a compreensão e a aplicação do conceito de corpo e movimento na prática pedagógica. Isso inclui desde o entendimento de como esses aspectos influenciam a dinâmica da sala de aula até as necessidades corpóreas dos alunos.

Essa dificuldade tornou-se evidente quando as acadêmicas demonstraram incertezas e dificuldades ao tentar articular seus pensamentos sobre corpo e movimento, apontando também para uma manutenção de visões físicas e biológicas, mesmo quando se referem à 'integralidade' do corpo. Os discursos apresentados mostraram uma tentativa de abordar esses temas e não uma compreensão,

evidenciando a existência de um conjunto de saberes que, embora mencionados durante a formação, ainda não estão prontamente acessíveis, exigindo um esforço considerável para conectá-los e compreendê-los.

No entanto, as acadêmicas mencionaram diversas fontes de saberes, incluindo histórias de vida, formação inicial e experiências de estágio, demonstrando maior tranquilidade ao se referirem às experiências práticas. Apesar de terem maior facilidade em acessar os saberes quando discutem suas experiências práticas, reconheceram que ali também se mostra a limitação sobre corpo e movimento.

Esses apontamentos possibilitaram a compreensão de que a noção de corpo e movimento se apresenta no contexto da formação inicial de forma tímida e com poucas chances de acesso a diferentes perspectivas, o que leva as acadêmicas a se sentirem despreparadas para lidar com essa temática.

Apesar de a relação com o corpo ser fundamental para o trabalho docente, as futuras professoras enfrentam dificuldades em integrar esses saberes, que só são mobilizados de forma efetiva quando confrontadas diretamente com a prática em sala de aula.

Dessa forma, embora a inserção de atividades práticas durante a formação inicial seja uma estratégia didática frequentemente destacada pelas acadêmicas e reconhecida como relevante para conscientizar as futuras professoras sobre a complexidade do trabalho com o corpo e movimento, essa abordagem, por si só, pode não ser capaz de modificar as concepções construídas ao longo de suas trajetórias. A prática, embora essencial, pode não promover, de maneira isolada, uma transformação significativa na compreensão desses conceitos.

Apenas experimentar atividades práticas durante a formação inicial não garante que as futuras professoras reformulem suas concepções ou compreendam plenamente as necessidades e possibilidades de um trabalho pedagógico que envolva corpo e movimento.

Ademais, ao restringir-se a oferecer vivências práticas como conteúdos a serem trabalhados na educação básica, os professores formadores correm o risco de padronizar os encaminhamentos pedagógicos das futuras docentes a um modelo específico. Esse enfoque pode levar as acadêmicas a replicarem essas práticas de maneira automática, sem a devida reflexão sobre as ações mais adequadas para cada contexto específico, resultando em uma utilização superficial das experiências

práticas como um repertório fixo de atividades, em vez de uma base para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Portanto, é fundamental sublinhar que a pesquisa desenvolvida evidenciou uma temática que, historicamente, tem sido pouco assumida no processo de formação, bem como no contexto das reformas curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Assim, ao concluir esta pesquisa, surge a possibilidade de continuidade dos estudos, visando proposições para enfrentar o que foi deflagrado e dar maior profundidade ao debate sobre os saberes relacionados ao corpo e movimento.

O presente estudo não soluciona as lacunas existentes nas pesquisas sobre corpo e movimento na formação inicial de professoras, mas sim evidencia ainda mais essas deficiências. Observa-se que os cursos de Licenciatura em Pedagogia continuam a formar professores dentro dos mesmos moldes que não atendem adequadamente às demandas relacionadas ao corpo e seus saberes.

Conforme revelado tanto pela revisão de literatura quanto pelos dizeres das acadêmicas, temas como o brincar, o jogar, a infância e as múltiplas linguagens são abordados, mas de forma superficial, permanecendo no nível do senso comum. Esses conhecimentos, embora mencionados ao longo da formação, não são efetivamente incorporados, resultando em uma formação inicial que deixa essas compreensões sem aprofundamento, ficando apenas as palavras pairando pelo ar.

Os resultados obtidos no estudo apontam para a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, sugerindo maior atenção à temática corporal nas práticas formativas. Isso pode incluir a inserção de mais disciplinas que abordem o corpo e movimento e a reestruturação das disciplinas existentes, evitando que a temática seja tratada de maneira isolada em semestres específicos sem diálogo com outras áreas. Além disso, a ampliação das cargas horárias dessas disciplinas, frequentemente consideradas insuficientes pelas acadêmicas.

É igualmente fundamental repensar a formação de professores, que continua a ser predominantemente orientada por conteúdos e lógicas disciplinares. Neste contexto, as temáticas não são suficientemente exploradas nem resignificadas, permanecendo dentro de uma abordagem limitada.

Além disso, é crucial reconsiderar a maneira como o corpo é tratado na educação. É fundamental reconhecer que a imposição de disciplina aos corpos por

meio da negação do movimento, da valorização de comportamentos controlados, ou da utilização de práticas corporais com fins exclusivamente pedagógicos, não deve ser encarada como a única ou a mais eficaz abordagem para a construção do conhecimento.

Dessa forma, entende-se que esta investigação pode ser expandida por meio de estudos que foquem em aspectos específicos como a análise das ementas das disciplinas, dos planos de ensino, e das referências bibliográficas, aliados às percepções de acadêmicas e professores formadores. Considera-se que, por ser um processo em constante construção, o conhecimento sobre a dimensão corporal não se esgota com esta pesquisa. Pelo contrário, este trabalho reforça a necessidade de novas pesquisas e contínuas reflexões sobre o corpo no contexto educacional.

O sentimento de inacabamento permeia este estudo. A cada releitura desta dissertação, percebo-me diante de um trabalho em construção, como uma colcha de retalhos que permanece em costura, deixando evidente que há muito a ser explorado e discutido, e que diversos pontos ainda podem ser desenvolvidos ao longo deste caminho de incertezas e descobertas.

Assim, ao concluir esta pesquisa, mantenho a convicção de que é fundamental dar continuidade aos estudos e aprofundar as discussões sobre o tema. Os resultados obtidos abrem novas perspectivas e incentivam a investigação contínua, visando encontrar novas respostas sobre a formação de professores, com ênfase especial na formação de pedagogas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE FILHO, N. F. Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2011
- ANTUNES, C. **Educação Infantil**: Prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARAÚJO, A. C. et al. **Linguagens e Educação Física na BNCC**: uma análise a partir das habilidades prescritas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 43, p. e004421, 2021.
- ARROYO, M. **Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional**. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. Corpo infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.
- ASSIS, M. D. P. de. **Corpo e práticas corporais na formação em pedagogia**: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. 2019.
- BERWANGER, F.; GARANHANI, M. C. **Os saberes do movimento do corpo na educação infantil**: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná. Corpo consciência, p. 46-56, 2016.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994
- BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 07 ago. 2023.
- CAMARGO, D. **Um olhar sobre o educador da infância**: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2011.
- COSTA, D. S. da. **Corpo e educação**: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2018
- CRUZ, D. H. da. **Práticas docentes no ensino fundamental**: as contribuições da corporeidade e suas relações com a ludicidade. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019.
- DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. **A pedagogia do corpo nas práticas escolares**. Revista Cocar, v. 9, n. 18, p. 36-60, 2015.
- DINIZ, L. T.; GIMENEZ, R. **A construção do docente encarnado na experiência da ação corporal**: perspectivas para a preparação profissional para a educação infantil. Horizontes, v. 34, n. 2, p. 85-92, 2016.

FIGUEIREDO, M. X. B. **Educação: Corporeidade nos caminhos da infância**. 2.ed. Pelotas, RS: Editora Universitária. UFPEL, 2006.

FONTANA, Roseli Cação. **O corpo também ensina: mediações da linguagem não verbal no trabalho docente**. Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n. 1, 2011.

GARANHANI, M. C. **A Educação Física na educação infantil: uma proposta em construção**. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Orgs.). Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade. Aracaju, Editora UFS, 2008. p. 123-142.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. **A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores**. Educação & Realidade; Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out/dez. 2015.

GARIGLIO, J. A. **Professores de Educação Física de uma escola profissionalizante e a sua cultura docente: as interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar**. Pensar a Prática, v. 9, n. 2, p. 249-266, 2006.

GAYA, Adroaldo. **A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade**. Sociologias, p. 250-272, 2006.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5a ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GUEDES, A. O. **Sem tempo de ser corpo: uma experiência da formação de professores**. Educação, Ciência e Cultura, v. 23, n. 2, p. 97-105, 2018.

GUEDES, M. B. S. **A percepção do corpo das crianças na educação infantil: o olhar das professoras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro e Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Natal, RN, Brasil. 2019.

HAKAMADA, E. M. **Corpo: suas representações na formação do professor de Educação Física**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. 2012

LIMA, L. B. B. **O movimento na educação infantil: olhares sobre a prática pedagógica de uma professora**. Dissertação de Mestrado. PPGEnsino; Ensino. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Que destinos os educadores darão à pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). Pedagogia: Ciência da Educação. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

LOMBARDI, L. M. S. S. **(Des) Educação do corpo pelas artes na formação de pedagogas (os)**. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 1, n. 43, p. 1-26. 2022

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7a ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da Educação Física na educação infantil**. 2018. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Física e Desportos Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2018.

MISSIAS-MOREIRA, R.; SANTOS, A. de S. **Representações sociais de discentes de pedagogia sobre o componente curricular Educação Física**. Educação: Teoria e Prática, v. 29, n. 60, p. 83-97, 2019.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2o sem, 1996.

NÓBREGA, T. P. da. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educação & Sociedade, v. 26, p. 599-615, 2005.

NÓVOA, A. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

OLIVEIRA, N. R. C. de. **Corpo e movimento na educação infantil**: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. Tese de Doutorado. Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2010

SÁ, I. R. de. **O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal**. 2015.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. "Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção". In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. p. 194-211.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAYÃO. D. T. **Cabeças e corpos, adultos e crianças**: cadê o movimento e quem separou tudo isso?. Revista Eletrônica de Educação, v.2, n.2, nov. 2008.

SENA, R. M. de C. et al. **A construção social do corpo**: como a perseguição do ideal de belo influenciou as concepções de saúde na sociedade brasileira contemporânea. 2019.

SILVA, A. C. et al. **A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada?**. Movimento, v. 15, n. 3, p. 109-126, 2009.

SILVA, A. M. "Corpo". In: FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Jaime (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2005. p. 99-101.

SILVA, C. B. da. **A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia**. Dissertação de mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SILVA, L. L. G. **Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares-MG**. Tese de Doutorado. Dissertação Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. 2014

SOUTO, D. L.; SAITO, H. T. I. **Reflexões sobre o movimento na educação infantil e o trabalho pedagógico**. Revista Diálogo Educacional, v. 22, n. 72, p. 247-267, 2022.

SOUZA, A. A. **O corpo e o movimento na formação em pedagogia**: o papel das histórias de vida e das memórias corporais como um campo de experimentação e reflexividade. Revista GEARTE, v. 8, n. 2, 2021.

SOUZA, E. V. B. de. **A formação inicial do professor de Educação Física**: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes. 2012.

SKRYPYCSAK, D.; FIBRES, C. A. **O silêncio do corpo em escolares do Ensino Fundamental**. Revista Missioneira, v. 21, n. 1, p. 24-35, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVEIRA, Ricardo Alves. **O movimento na educação infantil**: concepções de pedagogos e professores de Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Presencial



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AMBIENTES PRESENCIAIS

Prezado(a) Estudante,

Convidamos você para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa cuja temática se constitui da discussão e reflexão sobre o corpo e o movimento na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, terá os dados coletados por meio de uma entrevista semiestruturada. O objetivo do estudo é compreender **como a noção de corpo e movimento se faz presente num curso de formação de professores**. Você está sendo convidado porque é estudante matriculado na 8º/9º fase do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma das instituições em que será realizada a pesquisa. Esta pesquisa envolve ambientes presenciais, utilizando-se de espaços da instituição onde você se encontra matriculado(a) para realizar a entrevista.

As entrevistas serão previamente agendadas em datas e horários que melhor se adequem a sua disposição, tendo como local a instituição em que você se encontra matriculado(a) e considerando o calendário acadêmico da instituição. Após dar seu consentimento, poderá ter acesso ao roteiro da entrevista. A entrevista será gravada em áudio mediante seu consentimento, para posterior transcrição e análise das informações.

Você não é obrigado a responder a todas as perguntas da entrevista. Você não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos dessa pesquisa são baixos por não envolver procedimentos invasivos, envolvendo apenas respostas aos questionamentos sobre o tema pesquisado. A referida pesquisa se propõe realizar entrevista semiestruturada, portanto, podem ser considerados riscos o fato das perguntas provocarem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva) e para minimizar o risco você poderá não responder ao questionamento sem nenhum prejuízo. Para reduzir os riscos oriundos de entraves, será dada a opção de você sugerir os horários e dias para a realização da entrevista, e caso no dia da realização das entrevistas surjam imprevistos, você poderá optar pela realização dessa em outro momento. Para reduzir os riscos de cansaço, a pesquisadora se restringirá aos questionamentos relacionados ao objeto de pesquisa e será objetivo para não prolongar a entrevista além do tempo necessário para a obtenção dos dados necessários. Para reduzir os riscos da violação das informações compartilhadas pelos participantes, a pesquisadora não utilizará de ambientes virtuais para armazenar as entrevistas realizadas, as entrevistas serão

salvas em uma memória externa para evitar que outras pessoas consigam ter acesso às entrevistas. A limitação da pesquisadora em assegurar total confidencialidade às entrevistas encontra-se no acesso não autorizado de terceiros à memória externa em que serão salvas as entrevistas, o qual poderá ocorrer por meio do furto ou roubo da memória externa.

A sua identidade será preservada pois cada participante será identificado por um número ou nome fictício.

Quanto aos benefícios, entende-se que a presente pesquisa oferecerá subsídios importantes para compreendermos como a noção de corpo e movimento se faz presente num curso de formação de professores. Neste sentido, os resultados dessa pesquisa fornecerão aos participantes da pesquisa e professores formadores a possibilidade de melhora da qualidade de formação inicial e reflexões acerca da temática. Será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da sua participação na pesquisa.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão as pesquisadoras: a mestranda Larissa Camila Rodrigues Ferraz do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a professora orientadora Dra. Larissa Cerignoni Benites.

Você poderá retirar seu consentimento de utilização dos dados a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, para isso, basta comunicar a pesquisadora via e-mail ou telefone. Caso isso ocorra, a pesquisadora responsável responderá e dará ciência do seu interesse em retirar seu consentimento.

Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica.

Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados mediante a formatação da memória externa que estarão salvas as entrevistas.

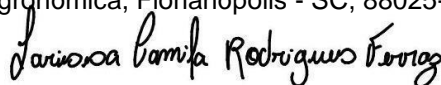
Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa. Ressaltamos a necessidade de você guardar a sua via em um local seguro. Você receberá o termo presencialmente na instituição em que se encontra matriculado(a) para retirar possíveis dúvidas.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Larissa Camila Rodrigues Ferraz

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 996438178

ENDEREÇO: R. Delminda Silveira, nº 729 - Agrônômica, Florianópolis - SC, 88025-000

ASSINATURA DA PESQUISADORA:



Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@UDESC.br /

cepsh.UDESC@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso:

Assinatura: _____

Local: _____

Data: ____/____/____.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Virtual**UDESC**
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINAComitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos**GABINETE DO REITOR****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****AMBIENTES VIRTUAIS**

Prezado(a) Estudante,

Convidamos você para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa cuja temática se constitui da discussão e reflexão sobre o corpo e o movimento na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, terá os dados coletados por meio de uma entrevista semiestruturada. O objetivo do estudo é compreender **como a noção de corpo e movimento se faz presente num curso de formação de professores**. Você está sendo convidado porque é estudante matriculado na 8^o/9^o fase do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma das instituições em que será realizada a pesquisa. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais, utilizando-se de ligação de áudio e vídeo, com o uso de aplicativos de chamadas como *Google Meet* e *Teams*.

As entrevistas serão previamente agendadas em datas e horários que melhor se adequem a sua disposição e será realizada de maneira remota, com o uso de um ambiente virtual específico, tal como *Teams* e/ou *Google Meet*. Após dar seu consentimento, poderá ter acesso ao roteiro da entrevista. A entrevista será gravada em áudio e vídeo mediante seu consentimento, para posterior transcrição e análise das informações.

Você não é obrigado a responder a todas as perguntas da entrevista. Você não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos dessa pesquisa são baixos por não envolver procedimentos invasivos, envolvendo apenas respostas aos questionamentos sobre o tema pesquisado. A referida pesquisa se propõe realizar entrevista semiestruturada, portanto, podem ser considerados riscos o fato das perguntas provocarem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva) e para minimizar o risco você poderá não responder ao questionamento sem nenhum prejuízo. Também são baixos os riscos relacionados aos ambientes virtuais. Os riscos envolvendo os ambientes virtuais são: dificuldade dos sujeitos pesquisados em saber utilizar a plataforma que será realizada a entrevista; estresse causado por imprevistos técnicos como, por exemplo, queda de energia elétrica e instabilidade na conexão da internet; cansaço gerado pelas reuniões *on-line* e risco de violação das informações compartilhadas pelo participante. Para reduzir os riscos envolvendo os ambientes virtuais, a plataforma será escolhida juntamente com você. Para reduzir os riscos oriundos de entraves técnicos, será dada a opção de você sugerir os horários e dias para a realização da entrevista, e caso no dia da realização das entrevistas surjam imprevistos técnicos, você poderá optar pela realização dessa em outro momento. Para reduzir os riscos de cansaço, a

pesquisadora se restringirá aos questionamentos relacionados ao objeto de pesquisa e será objetivo para não prolongar a entrevista além do tempo necessário para a obtenção dos dados necessários. Para reduzir os riscos da violação das informações compartilhadas pelos participantes, a pesquisadora fará o *download* das entrevistas e salvará em uma memória externa para evitar que outras pessoas consigam ter acesso às entrevistas. Após o *download*, serão deletadas todas as entrevistas nos ambientes virtuais. A limitação da pesquisadora em assegurar total confidencialidade às entrevistas encontra-se no acesso não autorizado de terceiros à memória externa em que serão salvas as entrevistas, o qual poderá ocorrer por meio do furto ou roubo da memória externa.

A sua identidade será preservada pois cada participante será identificado por um número ou nome fictício.

Quanto aos benefícios, entende-se que a presente pesquisa oferecerá subsídios importantes para compreendermos como a noção de corpo e movimento se faz presente num curso de formação de professores. Neste sentido, os resultados dessa pesquisa fornecerão aos participantes da pesquisa e professores formadores a possibilidade de melhora da qualidade de formação inicial e reflexões acerca da temática. Será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da sua participação na pesquisa.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão as pesquisadoras: a mestrandia Larissa Camila Rodrigues Ferraz do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a professora orientadora Dra. Larissa Cerignoni Benites.

Você poderá retirar seu consentimento de utilização dos dados a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, para isso, basta comunicar a pesquisadora via e-mail ou telefone. Caso isso ocorra, a pesquisadora responsável responderá e dará ciência do seu interesse em retirar seu consentimento.

Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica.

Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados mediante a formatação da memória externa que estarão salvas as entrevistas.

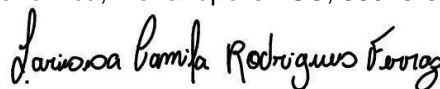
Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa. Ressaltamos a necessidade de você guardar a sua via em um local seguro. Você receberá o termo presencialmente na instituição em que se encontra matriculado(a) para retirar possíveis dúvidas.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Larissa Camila Rodrigues Ferraz

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 996438178

ENDEREÇO: R. Delminda Silveira, nº 729 - Agronômica, Florianópolis - SC, 88025-000

ASSINATURA DA PESQUISADORA:



Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@UDESC.br /

cepsh.UDESC@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso:

Assinatura: _____

Local: _____

Data: ____/____/____.

APÊNDICE C - Consentimento para fotografias, vídeos e gravações**UDESC**
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINAComitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos**GABINETE DO REITOR****CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografias, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada **“O CORPO E O MOVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA”** e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou em publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE D - Carta de apresentação do projeto de pesquisa

UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título **“O CORPO E O MOVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA”** e preciso da sua colaboração na autorização de minha permanência nas dependências do curso de Pedagogia durante o período de abril a julho de 2023, assim como a listagem de e-mails e/ou telefone dos possíveis participantes do estudo.

A investigação proposta objetiva compreender como a noção de corpo e movimento se faz presente num curso de formação de professores.

Para alcançar esse objetivo, os procedimentos de pesquisa na coleta de dados abarcarão a busca em fonte bibliográfica e entrevista semiestruturada tendo como participantes os estudantes matriculados na 8ª fase do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia de duas instituições de ensino superior localizadas no município de Florianópolis/SC.

Esta pesquisa, contudo, só será desenvolvida com a anuência dos participantes, os quais receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e que esclarece os objetivos da pesquisa e preza pelo anonimato dos sujeitos pesquisados.

Sendo o que se tinha para o momento, antecipadamente agradecemos a sua participação e contribuição.

Atenciosamente

Larissa C. R. Ferraz

(pesquisadora responsável)

Email: Larissacamila.ferraz@gmail.com

Larissa C. Benites

(orientadora da pesquisa)

Email: larissa.benites@UDESC.br

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 – E-mail: cepsh.reitoria@UDESC.br /

cepsh.UDESC@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE E - Convite para participar da pesquisa**UDESC**
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA**Comitê de Ética em Pesquisa**
Envolvendo Seres Humanos**GABINETE DO REITOR****CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA**

Prezado Estudante:

Venho por meio deste convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa intitulada “**O CORPO E O MOVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA**”. A pesquisadora responsável é a mestranda Larissa Camila Rodrigues Ferraz, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, orientada pela Profa. Dra. Larissa Cerignoni Benites.

A pesquisa terá como objetivo compreender como a noção de corpo e movimento se faz presente num curso de formação de professores. Os dados serão coletados por meio de uma entrevista semiestruturada que poderá ser realizada tanto presencialmente em sua instituição de ensino como de forma on-line por meio de uma plataforma a ser escolhida. Caso você manifeste interesse em participar da pesquisa, receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que esclarecerá os riscos e benefícios ao participar desta pesquisa, garantirá o sigilo de sua identidade, entre outros esclarecimentos. Além disso, você receberá um termo de consentimento para gravações em áudio e vídeo que tem por intuito autorizar a gravação da entrevista pelo pesquisador.

Você poderá retirar seu consentimento de utilização de dados a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, para isso, basta comunicar a pesquisadora responsável via e-mail.

Se você tem interesse em participar desta pesquisa, solicitamos que responda esse convite/e-mail. Caso não possua interesse em participar, favor desconsiderá-lo.

Atenciosamente

Larissa C. R. Ferraz
(pesquisadora responsável)
Email: Larissacamila.ferraz@gmail.com

Larissa C. Benites
(orientadora da pesquisa)
Email: larissa.benites@UDESC.br