



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**Thayná Domingos Pereira**

**Cabeça, Ombro, Joelho e Pé:**

(re) Significando a Corporeidade na Educação Infantil

**JUIZ DE FORA - MG**

**2025**

**Thayná Domingos Pereira**

**Cabeça, Ombro, Joelho e Pé: (re) Significando a Corporeidade na Educação Infantil**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade Federal  
de Juiz de Fora, como requisito parcial à  
obtenção da licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Juiz de Fora - MG

2025

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

Domingos Pereira , Thayná.

Cabeça, ombro, joelho e pé: : (re)significando a corporeidade na  
educação infantil / Thayná Domingos Pereira . -- 2025.  
32 p.

Orientador: Jader Janer Moreira Lopes

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade  
Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2025.

1. Corporeidade . 2. Corpo. 3. Educação Infantil . 4. Trabalho de  
conclusão de curso . I. Lopes, Jader Janer Moreira , orient. II. Título.

**Thayná Domingos Pereira**

**Cabeça, Ombro, Joelho e Pé: (Re) Significando a Corporeidade na Educação Infantil**

Aprovada em (dia) de (mês) de (ano)

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Profa. Nilcéa Beatriz Jenevian Braga - Avaliadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a todas as crianças que, de alguma forma, me atravessaram e me marcaram durante a minha jornada. Que suas linguagens e vivências sejam sempre respeitadas e valorizadas, pois, sem elas, este estudo não teria sido possível.

## **Agradecimentos**

À minha família, por todo encorajamento, em especial à minha mãe, sempre viva em mim, e ao meu pai, por todo o apoio e dedicação.

À minha melhor amiga e irmã do coração, Luana, pelo companheirismo, pela cumplicidade ao longo de toda a graduação. Sua amizade foi minha maior rede de apoio.

Ao meu companheiro, Gustavo, pelo carinho e parceria. Sua presença trouxe leveza para essa caminhada.

À professora Hilda Micarello, agradeço profundamente pela orientação inicial e por todas as suas contribuições que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

E, finalmente, ao Professor Jader Janer, por me guiar de maneira tão inspiradora, pela linda troca de ideias e por todos os saberes compartilhados comigo.

## **Resumo**

A corporeidade na educação infantil é o tema central desse trabalho. Um trabalho que pretende compreender como o corpo das crianças pode ser um potencializador de seu desenvolvimento e da promoção de sua vida. Estabelecendo um diálogo com a perspectiva foucaultiana e passando por outros referências teóricas, refletimos como as práticas pedagógicas se envolvem com a relação das crianças com seus próprios corpos. Muitas vezes, a escola se torna uma instituição disciplinar controlando e docilizando os pequenos corpos. Dessa forma, buscamos compreender se a educação infantil acolhe e integra a liberdade corporal das crianças ou se apenas reforça um dispositivos disciplinares de controle. O texto estabelece uma conversa com o Método desenvolvido por Maria Montessori, que apóia a exploração do espaço, a interação ativa com os materiais e a participação das crianças na construção do conhecimento, dialogamos com a concepções de que o aprendizado perpassa por todo o corpo, promovendo uma educação mais integral e respeitosa às necessidades infantis. Finalizamos com uma experiência vivida com uma educadora das infâncias.

Palavras-chave: Corporeidade, Educação Infantil, Perspectivas

## **Abstract**

Corporeality in early childhood education is the central theme of this work. A work that aims to understand how children's bodies can enhance their development and promote their lives. Establishing a dialogue with the Foucautian perspective and going through other theoretical references, we reflect on how pedagogical practices are involved with children's relationship with their own bodies. Often, the school becomes a disciplinary institution controlling and docilizing small bodies. In this way, we seek to understand whether early childhood education embraces and integrates children's bodily freedom or whether it merely reinforces disciplinary control devices. The text establishes a conversation with the Method developed by Maria Montessori, which supports the exploration of space, active interaction with materials and children's participation in the construction of knowledge. We dialogue with the conceptions that learning permeates the entire body, promoting a more integral and respectful education for children's needs. We end with an experience with a kindergarten teacher.

Keywords: Corporeality, Early Childhood Education, Perspectives

## 1. Introdução

“Olhos, ouvidos, boca e nariz. Cabeça, ombro, joelho e pé.” (cancioneiro popular)

A epígrafe que inaugura o presente artigo é uma música conhecida e concebida como referência na Educação Infantil, está presente, assim, como outras, em muitos espaços que acolhem os bebês e as crianças pequenas, a escolha do título e da epígrafe não foi dada ao acaso, elas abordam o tema central que desejamos trabalhar: o corpo infantil em espaços de Educação Infantil.

Dessa forma, nos debruçamos na seguinte questão: Qual a importância da corporeidade para o desenvolvimento das crianças na primeira infância? Durante a graduação em pedagogia, nas disciplinas de Fundamentos Teórico Metodológicos em Educação Infantil I e II, estudamos os campos de experiência que compõem o currículo de Educação Infantil nas escolas brasileiras. Neste processo, estudando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ecoava a questão: Como a prática corporal da primeira infância acontece no ambiente escolar?

Lembro-me um pouco da minha experiência durante a etapa da Educação Infantil, onde eventualmente participávamos de gincanas e brincadeiras como *pique-esconde*, *coelho sai da toca e caça ao tesouro*<sup>1</sup>, entre outras. Vivências como estas são momentos de

---

<sup>1</sup> Jogos que desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais das crianças, promovendo percepção espacial, raciocínio lógico e trabalho em equipe.

A brincadeira "Coelho sai da toca" é um jogo onde os participantes representam coelhos e devem encontrar uma toca para se esconder. Bambolês, em uma quantidade menor do que o número de jogadores, são espalhados pelo chão, simbolizando as tocas, e os participantes devem sair ou entrar em um ao ouvir o mediador da brincadeira anunciar "Coelho sai da toca/Coelho entra na toca". Quem fica sem toca pode ser eliminado da rodada ou assumir o papel de mediador.

O pique-esconde é um jogo popular em que um jogador, ou "procurador", fecha os olhos e conta até um número pré-determinado enquanto os outros participantes se escondem. Após a contagem, o procurador deve encontrar os escondidos e tocá-los. Os jogadores escondidos podem tentar correr até um ponto seguro antes de serem pegos. O jogo termina quando todos são encontrados ou quando um escondido consegue chegar ao ponto seguro sem ser tocado, tornando-se o próximo a procurar.

Caça ao tesouro é uma brincadeira de exploração e raciocínio em que os participantes, individualmente ou em equipes, seguem pistas para encontrar um objeto escondido. O jogo inicia com a preparação do espaço, onde o organizador esconde o tesouro e distribui pistas pelo local, levando de um ponto ao outro até a descoberta final. As pistas podem ser charadas, enigmas, mapas ou desafios físicos, tornando a busca mais envolvente. O jogo termina quando o tesouro é encontrado.

descobertas; são oportunidades de explorar, interagir e se colocar no mundo de forma lúdica, onde o corpo é sinônimo de caminho para a expressão e aprendizado.

Ao longo da graduação, e, através de passagens em escolas de Educação Infantil, nota-se que o conceito de corporeidade perde espaço no currículo escolar para uma prática onde comumente podemos observar atividades e exercícios com um maior cuidado em ensinar as crianças a realizarem determinados movimentos, com a finalidade de abordar tópicos específicos do plano de ensino, sem a preocupação em incentivar as crianças a explorar o mundo através de seus corpos.

“A pesquisa é, também, um estudo pessoal, pois carrega em si marcas, inferências e atitudes investigativas de quem a faz. É um estudo delineado pelo rigor que é compreendido de diversas formas no cenário científico. (ABREU, ALMEIDA, 2008, p. 75)

Entendendo a corporeidade como ideia do corpo enquanto um instrumento capaz de potencializar o aprendizado, uma vez que “A aprendizagem não ocorre a não ser que passe pelo corpo.” (MONTEIRO, 2010), podemos entender que o movimento e as possibilidades do corpo são um fator determinante para a percepção e interação com o mundo. Mas como essa prática acontece no dia a dia escolar? As crianças, na etapa da Educação Infantil, são apresentadas na escola ao incentivo em trabalhar seus corpos sem que seja numa perspectiva puramente curricular, onde a finalidade se restringe a trabalhar as funções motoras com finalidades pragmáticas?

Pensando nessas questões, o objetivo da presente monografia é abordar o tema da corporeidade, investigando qual o seu papel na Educação Infantil e no desenvolvimento das crianças na primeira infância, através de pesquisas teóricas em educação.

## **2. Metodologia**

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade epistemológica, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de “cercar” o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85)

A pesquisa desenvolvida na presente monografia parte de uma curiosidade genuína a respeito das práticas pedagógicas na Educação Infantil no que tange o encorajamento ao

---

protagonismo das crianças nos processos de apropriação de conhecimentos, de experiências, de relações, do mundo, de si e seus corpos.

Ao questionar a definição de pesquisa científica, concordamos com Marconi e Lakatos (1986, p.16) quando afirmam que a pesquisa:

“[...] sempre parte de um tipo de problema, de uma interrogação. Dessa maneira, ela vai responder as necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno. Várias hipóteses são levantadas e a pesquisa pode invalidar ou confirmar as mesmas.”

Efetivamente, a pesquisa nasce de algum problema ou questionamento, para posteriormente iniciar-se um processo de investigação, a fim de “solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno” (Sousa, Oliveira e Alves, 2021).

Entendendo que a pesquisa científica em educação pode assumir diversos formatos, ao passo que buscamos nos aprofundar e responder a indagação sobre a importância da corporeidade na Educação Infantil, empregaremos na presente monografia o uso da pesquisa bibliográfica.

Muito comum no meio acadêmico, a pesquisa bibliográfica busca aprimorar e renovar o conhecimento por meio do levantamento e investigação de trabalhos publicados anteriormente. A Pesquisa Bibliográfica consiste, então, na revisão ou levantamento de publicações sobre a teoria que orientará o trabalho científico e será objeto da investigação, via estudo e análise do pesquisador. O objetivo é reunir e examinar obras existentes para sustentar a pesquisa e com isso criar um panorama sobre o que se abordou sobre o tema em questão.

A pesquisa foi desenvolvida considerando aspectos territoriais específicos de Juiz de Fora<sup>2</sup>, explorando a corporeidade na Educação Infantil dentro desse contexto e na presente monografia, iremos pesquisar os documentos oficiais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular de Juiz de Fora, fazendo o levantamento sobre o que eles estabelecem para as práticas corporais na etapa da Educação Infantil, conjuntamente de obras que abordam as ideias do corpo enquanto instrumento de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Ao unirmos essas duas palavras, assumimos a condição indissociável dos processos

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada no território de Juiz de Fora, município localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, considerando suas especificidades socioculturais e educacionais.

educativos na formação humana, nos afastando da perspectiva clássica e tradicional de escolarização, presente em muitos segmentos da Educação.

### **3. O que é o corpo?**

“O corpo é a nossa ancoragem no mundo (...) é nosso meio geral de ter o mundo.” (Merleau-Ponty, 1945, p. 161).

Na perspectiva filosófica, o corpo é aquilo que no ser é palpável, passível de toque, que possui uma forma, através da qual existe e concebe contato com mundo exterior a ela. Ao longo da história, sendo objeto de reflexão de muitos pensadores de diferentes correntes filosóficas, o conceito de corpo se apresentou de diferentes formas.

A filosofia grega, historicamente, contribuiu com a ideia de uma hiper valorização da alma em detrimento ao apreço pelo corpo. O pensamento filosófico grego considerava o ser humano a partir de sua racionalidade. O ser humano se destacava e era considerado perfeito dentre os demais animais por ser possuidor de razão. Para os filósofos gregos, a razão provinha da Alma, que, alocada no corpo físico, era reconhecida por ser fonte de toda a inteligibilidade.

Nesta ideia, o corpo, por sua vez, poderia ser entendido em duas qualidades: primeiro como inteligibilidade, e depois como “possuidor de limites”, privando a Alma de alcançar a liberdade plena. As duas concepções são profundamente marcadas pela relação superioridade da alma a respeito do corpo, concebendo uma noção de desprezo pelo corpo. Platão defende o dualismo metafísico do corpo, ou seja, defende a ideia de que o indivíduo é formado a partir da junção da Alma (parte espiritual) e do Corpo Físico (parte física).

Platão (SLOMINSKI, ALMEIDA, 2019) entende a alma como princípio vital, sendo preexistente ao corpo físico: o corpo assume papel enquanto receptáculo da alma em seu processo de metempsicose, ou reencarnação. Platão elabora uma concepção de corpo negativa, ele o menospreza e o relega para atividades consideradas inferiores.

Para o pensamento platônico, o corpo, sendo instrumento da alma, deveria ser regido e controlado pela razão do indivíduo, caso contrário “o corpo faz com que o homem produza os movimentos mais vis, como o ódio, a vingança, a busca dos prazeres, da riqueza e de tudo aquilo que agrada somente a sensibilidade.” (SLOMINSKI, ALMEIDA, pág. 43, 2019). Estas

são características que, para a filosofia platônica, atestam como o corpo é prejudicial para a alma, a limitando de alcançar conhecimento e a impossibilitando de encontrar paz.

Aristóteles, diferentemente de Platão, não pensava a Alma e o Corpo como viabilidades individuais separadas, onde se morrer o corpo, morre a alma, mas como potencialidades que juntas formam uma união essencial chamada substância.

Para o pensamento aristotélico, corpo e alma compõem uma unidade indissociável, onde a alma é caracterizada por ser a essência, enquanto o corpo é lido enquanto potência, subjacente à alma.

Aristóteles concebe sua concepção de corpo a partir da ideia de que o corpo nada mais é do que um instrumento da alma, onde suas capacidades são limitadas a conter a alma no mundo físico, “o corpo sem alma nada mais é do que um instrumento sem uso e sem utilidade” (SLOMINSKI, ALMEIDA, pág. 46, 2019).

O Dualismo Cartesiano, ou dualismo Corpo-Mente de René Descartes (ROCHA, BARREIRA, 2022) propõe que a realidade é composta por duas substâncias independentes: *res cogitans* (a coisa pensante, ou mente) e *res extensa* (a coisa extensa, corpo ou matéria). A mente é uma substância imaterial e indivisível, marcada em sua essência pelas faculdades de pensar, sentir, imaginar, desejar, raciocinar e ter consciência. Enquanto o corpo é algo material, passível de fragmentação e mensuração, mecanicista que está sujeito às leis naturais.

Essas duas substâncias interagem entre si, através de desejos e decisões, a mente opera sobre o corpo enquanto o corpo transmite sensações à mente. No entanto. Contudo, a mente, em Descartes, tem prioridade filosófica, uma vez que, o pensamento é a base do conhecimento. Sua conhecida frase "Cogito, ergo sum" ("Penso, logo existo") mostra essa ideia, reforçando que a mente, como sede do pensamento, é a essência do ser humano, enquanto o corpo assume um papel importante experiência humana, sendo o canal através do qual a mente consegue interagir no mundo físico, mas ainda subordinado a mente em termos de prioridade filosófica.

Friedrich Nietzsche desafia a tradição filosófica, que, desde Platão privilegia a alma ou mente em sua relação com o corpo, e rejeita a ideia de uma dicotomia entre corpo e alma. Em sua filosofia, Nietzsche supera a ideia de corpo enquanto um instrumento ou morada da alma e o pensa enquanto elemento central da existência e experiência humana.

Nietzsche (2003) reconhece o corpo como expressão estética em constante criação, que reflete o dinamismo da vida, e enxerga-o enquanto ponto de origem para impulsos, desejos e forças vitais que orientam a visão humana do mundo. Segundo o filósofo, o corpo saudável é aquele que não apenas está livre de doenças, mas que expressa vigor e energia, e, em sua complexidade, representa a capacidade de reafirmação da vida.

Maurice Merleau-Ponty, em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1945) nos apresenta a ideia do corpo enquanto primado no ato da expressão, onde o corpo é lido como o lugar onde as possibilidades humanas tomam formas concretas, em outras palavras, o filósofo compreende o corpo para além de um objeto material no mundo concreto, mas como também enquanto o ponto de partida para a experiência humana no mundo físico, através do corpo-vivido (ou corpo próprio, ou subjetividade).

O fenomenólogo contraria as concepções dualistas que buscavam discutir a dicotomia entre corpo-mente e traz uma nova concepção ao abordar o corpo-consciência de maneira holística e integrada, que discute a corporeidade do indivíduo como sendo a articuladora de sua existência verdadeira, que não teoria merleau-pontyana será chamada de “eu subjetivo individual”.

Para Merleau-Ponty, a subjetividade humana vai se efetivar a partir da comunicação e da expressão da “visibilidade do corpo e na realidade concreta do mundo” (DENTZ, 2008), ou seja, a subjetividade humana será construída no entrelaçamento entre a manifestação de corpo visível e o mundo concreto, movimento este que René A. Dentz, filósofo e psicanalista, nomeia de “revestimento do corpo de significações humanas”. A subjetividade humana é então concebida como corporeidade e comportamento, pois ela se apresenta como o modo em que o corpo e as ações - no que tange às experiências emocionais e corporais - do sujeito se expressam e se relacionam no mundo.

Esta subjetividade, na teoria merleau-pontyana, também pode ser chamada de Corpo-Vivido, lido como uma estrutura dialética em tensão e, aqui, conceituada como o “movimento original de intencionalidade corporal”, que significa que “o corpo não está apenas aberto, mas se abre para o mundo e a este visa como tal”.

Podemos dizer que, para Merleau-Ponty, o corpo é mais do que o meio através do qual percebemos o mundo (como um receptáculo ou sujeito passivo),, mas o canal primordial de interações, percepções e significações, capaz de direcionar sua intencionalidade de volta para o mundo concreto.

O conceito de corpo-território (HAISBAUT, 2020) parte de uma proposição latino-americana que diz que o território parte da esfera do vivido e de seu uso com valor simbólico. Na América Latina, o território é comumente associado no “diálogo com os movimentos sociais, suas identidades e seu uso como instrumento de luta e de transformação social.” (p. 76). O corpo, ao ser compreendido enquanto território, não é visto mais como um algo a ser dominado, controlado e disciplinado; ele passa a ser percebido como um campo ativo de experimentações e vivências, atravessado por relações e significados. Essa noção de corpo enquanto território, no campo da geografia, se relaciona com a ideia de corpo enquanto lugar de resistência às práticas de controle e normatização, que ao longo da história, teve como campo de materialização os corpos dos sujeitos.

Compreendendo a corporeidade como “língua estrutural que transpassa o corpo” (LINDON, 2012, p. 703), vamos na contramão de uma lógica disciplinadora e podemos perceber o corpo enquanto espaço onde se manifesta “o poder da corporeidade ao mesmo tempo como objeto de exercício do poder e como sujeito (corporificado) de resistência” (HAISBAUT, 2020, p. 76). Nessa perspectiva, abrimos espaço para uma educação que não apenas respeite, mas valorize o movimento e percepção sensorial enquanto formas de aprendizado e expressão da subjetividade, ao passo que reconhece o corpo enquanto o um agente de construção de conhecimento, uma vez que “todo conhecimento é in-corporado” (HAISBAUT, 2020, p. 77), é sobre esta concepção de corpo queremos nos debruçar.

#### **4. Os Documentos Oficiais Curriculares para a Educação Infantil**

Para fundamentar a compreensão de como o trabalho com a Corporeidade acontece na Educação Infantil, tomamos como referência os documentos oficiais "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (BRASIL, 2010), a "Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2017) e a "Proposta Curricular de Juiz de Fora para a Educação Infantil" (JUIZ DE FORA, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são os documentos oficiais que estruturam e guiam as ações pedagógicas, preveem que as práticas presentes na etapa da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, propiciando às crianças processos de apropriação, renovação e articulação de seus conhecimentos e aprendizagens de diferentes

linguagens em ambiente socialmente estruturado, que tem como finalidade proporcionar um processo de formação de sujeitos e apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) é o documento oficial que compõe-se das normas que irão orientar o planejamento das escolas de Educação Infantil, trazendo princípios éticos que deverão guiar a prática pedagógica através do educar e do cuidar, valorizando também a importância de se estruturar e organizar as ações educativas para que atinjam maior efetividade.

As DCNEIs trazem algumas definições que irão orientar as práticas pedagógicas que constituem esta etapa da educação básica. De acordo com o documento, a proposta pedagógica vai ser o plano que orientará as ações da instituição escolar e definirá as metas pretendidas de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. O currículo, então, deverá ser o conjunto de práticas que desenvolvem e articulam as experiências e interações das crianças, com o objetivo de explorar os conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científico e tecnológico, promovendo o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Ainda em termos de definição, temos o conceito de criança. Podemos dizer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi um documento de caráter revolucionário para a educação na primeira infância, pois foi o primeiro documento oficial da educação a trazer uma concepção de criança e quanto um sujeito político, histórico e de direitos. De acordo com o documento, a criança é um sujeito histórico e de direitos, que irá construir seu conhecimento e produzir cultura através das brincadeiras, imaginação, experimentação e interação com seus pares e adultos, expressando seus desejos e vontades, questionamentos.

As DCNEIs ainda estabelecem que não haja a divisão da multidimensionalidade que compreende o desenvolvimento infantil de maneira holística, que são as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. Essas facetas formam um harmônico conjunto, no qual as diferentes dimensões do desenvolvimento da criança se influenciam mutuamente, sendo crucial para a compreensão do crescimento e desenvolvimento integral das crianças .

Nesse sentido, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas que irão compor o currículo escolar terão como eixos norteadores as interações e brincadeiras, a fim de garantir às crianças vivências que promovam o conhecimento de si e do mundo, através de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem sua movimentação e expressão da sua individualidade, construindo sentidos

sobre si, sobre a natureza e a sociedade e concebendo sua própria identidade (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, é um documento que regulamenta e define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica. O documento é orientado por princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2017) que buscam a formação holística do sujeito e visa a construção de uma sociedade pautada em equidade, democracia e inclusão.

A BNCC é referência para o planejamento e organização dos currículos das redes de educação municipais e estaduais, como também orienta as propostas e avaliações pedagógicas das instituições de ensino.

O documento estabelece que para assegurar o desenvolvimento integral e a apropriação das aprendizagens essenciais, deve-se trabalhar dez competências ao longo de cada etapa da educação, se adequando às modalidades, disciplinas e faixa etária. Nesse sentido, a bncc traz o conceito de competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparam e educam os indivíduos para as demandas da vida cotidiana e o exercício da cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular engloba todas as etapas da educação básica, que são a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e o Ensino Médio. A pronta etapa será o nosso objeto de estudo.

Na etapa da Educação Infantil e de acordo com seus eixos estruturantes interações e brincadeiras, fundamentado pelo capítulo 9 das DCNEIs, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem que devem ser assegurado às crianças - conviver, brincar, participar, explorar expressar e conhecer-se - garantindo que estas tenham condições de desenvolvimento integral e aprendizado.

A partir destes direitos de aprendizagem, o documento determina o trabalho a partir dos Campos de Experiência, que nada mais são do que a organização curricular que busca acolher situações e experiências da vida cotidiana das crianças, articulados a conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Essa organização, então, é dividida em cinco campos de experiência, que são eles “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Os campos de experiência são os definidores dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, envolvendo a criança em relação a noções, afetos, habilidades e valores ,

como também intencionado vivências e experiências que possibilitam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Buscando entender a relação do corpo enquanto ferramenta para o aprendizado e desenvolvimento da criança, nos aprofundamos na análise do campo de experiência “Corpos, Gestos e Movimentos”, que traz a ideia do corpo da criança ocupando centralidade nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, uma vez que será através dele que as crianças irão explorar e manipular o espaço e os objetos à sua volta, irão brincar se expressar física e emocionalmente, para gradativamente desenvolver consciência de si, do outro e do ambiente que habita, descobrindo diferentes maneiras se ser e estar no mundo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, desde pequenas, as crianças manipulam seus corpos, através “dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos” (BRASIL, 2017) para explorar e interagir com o mundo em seu entorno. Por meio destas interações, as crianças são capazes de estabelecer relações, expressarem-se, brincar e adquirir conhecimento sobre si próprias, sobre o outro e sobre seu universo cultural e social, desenvolvendo cada vez mais consciência de sua corporeidade à medida que a experimentam.

Este campo de experiência traz a noção da integralidade do corpo, onde diferentes movimentos e manifestações corporais são experimentadas. Mediante a diferentes linguagens artísticas e culturais, como a dança, a música, a literatura e as brincadeiras de faz de conta, as crianças se comunicam, se expressam e se colocam no mundo, através da holisticidade do corpo, das emoções e da linguagem.

Progressivamente, as crianças são capazes de conhecer, reconhecer e nomear as sensações e funções que seu corpo produz, sendo capazes de familiarizar-se com sua imagem, reconhecerem suas potencialidades e limites e desenvolverem consciência sobre sua segurança e integridade física.

Nesse sentido, o corpo das crianças ganha protagonismo na Educação Infantil, por se caracterizar como um elemento fulcral e indispensável nas práticas pedagógicas de autoconhecimento e conhecimento do mundo e de promoção do cuidado e bem-estar físico, intencionado a emancipação e a liberdade das crianças.

A proposta curricular de Juiz de Fora é um documento criado em 2012 e elaborado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora que objetiva orientar e estabelecer as práticas pedagógicas e currículo das escolas municipais da cidade. O documento fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, a partir de 2020, na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) visa uma prática de ensino adaptada ao contexto socioeconômico dos estudantes, do professorado, da família e da comunidade, de modo promover uma educação mais significativa e enquadrada a sua realidade.

Em sua versão mais atual, publicada em 2021, temos a proposta curricular segmentada em 11 áreas de conhecimentos, que são: Artes, Ciências, Educação Física, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Tecnologias. Nesta monografia, nos debruçaremos da Proposta Curricular de Juiz de Fora para a Educação Infantil.

A Proposta Curricular de Juiz de Fora<sup>1</sup> para a Educação Infantil teve sua primeira versão publicada em 2012, intitulada “Educação Infantil: A construção da prática cotidiana”. Em 2020, após o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o documento foi revisitado e reelaborado, agora se chamando “A Prática Pedagógica na Educação Infantil” e se alinhando com o novo parâmetro nacional. Com o advento da Pandemia do COVID-19, em março de 2020, e a paralisação das aulas presenciais, entendeu-se que este novo cenário seria desafiador para a área da educação no que tangia à garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Neste contexto, em março de 2021, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, em colaboração com profissionais da educação, instituiu uma nova Política Pública Educacional do Município: “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”.

Esses documentos tratam os fundamentos teóricos e os princípios que devem orientar a organização e práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. Os cadernos trazem a ideia de uma "proposta pedagógica construída no encontro entre pessoas, que vivenciam o espaço das instituições de Educação Infantil, local de partilha de suas experiências e vivências” (pág 8, 2021). Trata-se de um currículo que valoriza o diálogo com as crianças, enfatizando a fala e escuta ativas dos pequenos, prezando também pelo respeito por sua individualidade.

Sua primeira versão, publicada em 2012, traz a concepção do que é o currículo na Educação Infantil “Assumimos que o currículo são todas as dimensões que envolvem o ato de educar; os encontros entre pessoas em espaços formais ou não de educação. Sendo assim, conceituamos currículo como tudo o que acontece em uma instituição de Educação Infantil, todas as situações que, ao serem vivenciadas pela criança e pelas demais pessoas ali presentes, possibilitam a construção do conhecimento, proporcionando a aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem e humanização” (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA, 2012, p. 8).

Com base nessa concepção de currículo, os documentos estabelecem que o trabalho por projetos é essencial nesta etapa da educação básica. Conhecido no Brasil através do movimento Escola Nova, que questionou o tradicionalismo das escolas e propôs um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, o trabalho por projetos caracteriza-se por ser uma estratégia de cunho construtivista onde a ideia principal é fazer com que o aluno se torne o protagonista no processo ensino-aprendizagem, participando mais ativamente do processo de construção do seu próprio conhecimento.

O trabalho por projetos provoca no alunado a formação de sujeitos aptos a atuarem na sociedade de maneira crítica, participativa e autônoma. Essa abordagem pedagógica contempla a formação integral do indivíduo, contribuindo para a vida escolar, preparando-os para o futuro, ao passo que não se desvincula de sua vida social, que acontece no agora.

Além de trazer o que é o trabalho por projetos, o documento da Proposta Curricular de Juiz de Fora para a Educação Infantil detalha minuciosamente como construir um projeto dialogado com os bebês e crianças. A partir do interesse e curiosidades dos educandos, define-se o tema para o projeto e elabora-se seu índice provocado pelas indagações “O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber?”, para que finalmente, com o avançar do projeto, seja ponderada a questão “O que aprendemos?”

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora estabelece práticas em um currículo dialogado e organizado por projetos. Esse modelo de currículo para a Educação Infantil se destaca pelos diálogos que fundamentam e potencializam as experiências de diferentes linguagens e naturezas para as vivências das crianças.

Assim como na BNCC de Educação Infantil, que através da sua organização a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, proporciona um currículo que se diferencia dos modelos tradicionais, a Proposta Curricular da Educação Infantil propõe que a construção da aprendizagem seja mediada por experiências vividas pelas crianças através do seu trabalho por projetos.

## **5. Corpo: Pragmatismo e Controle**

“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.”(FOUCAULT, 2008a, p. 137).

Durante a minha passagem por estágios na Educação Infantil pude perceber que uma dinâmica de controle de corpos infantis acontecia nas instituições de ensino, onde o trabalho corporal dava-se numa espécie de treinamento para a realização de atividades apontadas como essenciais e úteis para os pequenos - como escrever, fazer uso de cola e tesoura - e a liberdade dos movimentos era limitada, onde algumas brincadeiras eram restringidas ou proibidas, consideradas perigosas para a integridade física das crianças.

Essa movimentação é discutida por Foucault em sua obra “Vigiar e Punir” (1975), onde o filósofo faz uma análise histórica das transformações dos dispositivos de controle de corpos e mentes, desde os castigos corporais para os fora da lei e condenados, até o que podemos chamar de disciplina moderna, uma força brutal de domínio da sujeição caracterizada por mecanismos cotidianos e quase imperceptíveis.

O exercício do suplício refere-se ao tratamento quanto aos corpos dos condenados, onde os transgressores eram sentenciados a punições físicas, que deveria ser a junção de todos os suplícios existentes, uma vingança extrema, ocorridas em praças públicas, em cerimônias ritualísticas. Do corpo supliciado, então, se fazia lugar de execução da retaliação e punições, a manifestação concreta das assimetrias de poder. Ocasionalmente gerando revolta na população e gerando preocupação dos parlamentares, por ser considerada uma revelação da tirania monárquica, rapidamente o suplício tornou-se intolerável, dando espaço para a criação de um novo dispositivo de controle, a punição.

Numa tentativa de extinguir o perigo intrínseco à prática do suplício - o poder exacerbado - a justiça criminal abandona a lógica de vingança e adota a punição, como forma de controle e requalificação do sujeito. A ideia não era “não punir menos, mas punir melhor [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 70), se caracterizando como uma política de controle de corpos que baseava-se na submissão e docilidade do indivíduo, acontecendo de maneira mais sutil, íntima e voltada para a construção de um comportamento ideário. Podemos observar esse mecanismo em funcionamento nas escolas de Educação Infantil, onde em uma situação em que a criança ao subverter, contestar, resistir ou negar as regras ou imposições feitas a ela, é comumente rotulada como uma criança desobediente e que necessita de uma correção comportamental.

A ideia de tentar requalificar os contraventores vem através de mecanismos que buscam manter a ideia de penalidade mais viva no imaginário humano que os prazeres imediatos envoltos na criminalidade. Consagrando a institucionalização do poder de punir nasce uma nova tecnologia de poder, o encarceramento, que tinha por objetivo transformar e aprimorar a mente e comportamento do transgressor, numa espécie de ressocialização, onde o

indivíduo deveria fazer por merecer e provar que merecia ser reassumido de seus direitos enquanto sujeito. O modelo de instituição carcerária é caracterizado como um dispositivo capaz de moldar e treinar o pensamento do detido, onde a penalidade corretiva é aplicada diretamente sobre o corpo e o tempo, através de trabalhos forçados, exaustivos e constantes, deixando no indivíduo marcas e cicatrizes em seus hábitos e comportamento.

A partir da segunda metade do século XVII (FOUCAULT, 2008a, p. 162), começa-se a pensar no corpo e quanto um objeto capaz de ser manipulado, remodelado, “que se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” (FOUCAULT, 2008a, p. 117). Trata-se de uma “nova arte do corpo humano” (MEDEIROS, 2010), onde o objetivo se centraliza na construção e transformação de um corpo mais obediente, mais dócil e, conseqüentemente, mais útil. Neste momento surge outro dispositivo de controle, a disciplina, qualificada como os artificios de controle pormenorizado que regem as operações do corpo e realizam a sua sujeição, estabelecendo uma relação entre a docilidade e utilidade. Um dos artificios da disciplinaridade discutidos na obra é a distribuição e organização dos indivíduos no espaço. Cada sujeito tem, fazendo com que o espaço disciplinar se fragmente em parcelas iguais ao número de corpos ocupando o ambiente. Essa estratégia consiste em evitar aglomerações de grupos e buscam delimitar e enquadrar o sujeito, tornando aquele um lugar de proficiência. Os sujeitos são organizados em celas, salas e fileiras, atuando no interior do dispositivo como um facilitador de controle e vigília dos indisciplinados, pois dessa forma há uma facilidade em analisar os comportamentos, as competências e produtividade dos sujeitos de maneira individual. O mote central dessa noção de disciplinamento é a educação para o adestramento, isto é, reeducar o indivíduo, com estratégias coercitivas, com o objetivo de remodelar o pensamento, as ações e comportamentos, até que este chegue a um resultado considerado satisfatório. O exercício, entendido como uma tática que impõe sobre os corpos tarefas repetitivas e graduadas, é concebido como uma prática disciplinar, com o intuito de produzir “indivíduos assujeitados dentro de um procedimento que nunca se completa” (MEDEIROS, 2010, p. 5), isto é, o indivíduo estará preso em uma dinâmica de aperfeiçoamento que não implica em um fim, um ciclo eterno.

**5. 1. Mas no que isso tange a Educação Infantil? Como estes dispositivos disciplinares se manifestam nas instituições escolares?**

[...] para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça por inteiro: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma educação integral, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas. (GALLO, 2002, p. 30)

Os artifícios disciplinares encontram-se tão integrados e naturalizados no cotidiano escolar que, muitas vezes, operam de forma quase imperceptível. Tão fato se dá por que a disciplina, como discutido anteriormente, não acontece somente por imposições e coerções diretas, mas também através de normas que buscam corrigir, treinar e moldar os comportamentos dos sujeitos de maneira sutil e ininterrupta. Estes artifícios atuam sem a necessidade de aplicação direta ou explícita, pois as próprias crianças são condicionadas a se autoregular e a regular seus pares, a fim de evitar repreensões ou em prol de algum reconhecimento. Percebe-se que, via condicionamento, as crianças interiorizam a lógica disciplinar, refletindo o conceito foucaultiano de *governamentalidade* (FOUCAULT, 2008b), que explica que o poder não necessita ser imposto de fora para dentro, revelando que os próprios sujeitos são capazes de incorporar suas normas e se ajustando a elas de maneira automática e mecânica

Essa dinâmica pode ser observada, por exemplo, na organização do espaço e na disposição do mobiliário, onde frequentemente nos deparamos com as carteiras das crianças enfileiradas enquanto a mesa do professor se encontra em posição central, a frente de todos, estabelecendo uma hierarquia simbólica e implícita às crianças de que ela não ocupam papel de protagonismo em seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a alocação individual das crianças na sala de aula, cada uma situada em sua carteira - sua estação de trabalho - e a prática de exercícios recorrentes e monótonos, como os chamados exercícios psicomotores, que objetivam o ganho das habilidades motoras finas e grossas para que a criança possa dar continuidade ao trabalho escolar, lendo, escrevendo e fazendo uso de outras ferramentas manuais, conseguindo andar enfileiradas, carregam marcas disciplinares que buscam tornar a criança em um sujeito útil e solene.

Essas “correções comportamentais se baseiam em uma lógica reguladora maquiada de superproteção e vão desde a maneira na qual as crianças devem se apropriar do espaço, sendo exigida postura específica na maneira de se sentar e de andar, até o modo qual podem explorar seus corpos, sendo impedidas de correr, de pular de algumas alturas, escalar, ou outras brincadeiras que podem expor aquele frágil corpo ao perigo.

Podemos observar essa manifestação também no que tange o gerenciamento do tempo, pois a ideia de rotina escolar acontece de forma tão rigorosa, sistemática e previsível

que se assemelha a lógica de trabalho e produtividade, através de horário fixos - muitas vezes inflexíveis - , proclamados por sinais e toques que condicionam as crianças a uma rotina engessada sem que estas tenham a oportunidade de perceber.

Outro dispositivo disciplinar muito comum nas escolas é o sistema de recompensa e punição, que busca incentivar os comportamentos desejáveis ao passo que desencoraja os comportamentos considerados condenações. Em seu livro “A Criança” (1989) Maria Montessori traz um relato sobre como aconteceu e como ela percebia essa dinâmica de premiação na escola:

“Um dia entrei na escola e avistei um menino sentado numa poltroninha no meio da sala, sozinho e sem fazer nada. Trazia no peito a pomposa condecoração da professora. Ele me informou que o menino estava de castigo. Pouco antes, porém, ela havia premiado outro menino, prendendo-lhe ao peito a condecoração. Este, ao passar pelo menino castigado, entregara-lhe a condecoração, quase como se fosse algo inútil e incômodo para quem deseja trabalhar.

O castigado contemplava com indiferença o penduricalho, olhando tranquilamente ao redor, isto é, sem realmente sentir o castigo. Este primeiro fato já reduzia a zero prêmios e castigos. Entretanto, quisemos observar mais a fundo e, depois de uma larguíssima experiência, constatamos que o fato se repetia de maneira tão constante que a professora terminou por sentir uma espécie de vergonha tanto de premiar como de castigar crianças que permaneciam igualmente indiferentes a prêmios e castigos.

A partir de então, não se distribuíram mais prêmios nem castigos. O mais surpreendente foi a frequente rejeição do prêmio. Tratava-se de um despertar da consciência, de um senso de dignidade que antes não existia.”

(MONTESSORI, 1989, p. 137)

Seu relato explicita como este sistema de recompensa e punição é frágil e vazia, podendo perder seu significado até mesmo pela percepção das crianças. No primeiro momento já podemos não questionar sobre a eficácia da estratégia, onde o aluno que recebeu a condecoração entrega seu “prêmio” ao aluno que foi castigado “quase como se fosse algo inútil”, revelando que a medalha, que deveria carregar valor de mérito e “bom comportamento” perde seu valor simbólico e se torna apenas um objeto como qualquer outro. De mesmo modo, o menino castigado é descrito como alguém que tanto observava a insígnia com apatia, como também se comportava tranquilamente ao receber a punição, aqui apresentada como isolamento. No lugar de demonstrar qualquer reação emocional em razão do castigo, o menino se mostra completamente indiferente, evidenciando a ineficácia desta estratégia da lógica disciplinar e sugerindo uma não reflexão ou correção sobre o comportamento que o levou àquela situação.

A própria professora, ao perceber a tomada de consciência das crianças em relação à lógica de obediência, abandona tal prática por sua imprestabilidade, percebendo também que as premiações não incentivavam o esforço e mérito, assim como o castigo não ou promovia uma mudança comportamental verdadeira, muito pelo contrário, ocasionou nas crianças certo senso de dignidade, onde ela não mais desejam a recompensa ou temiam pela punição, mas passaram a agir a partir de uma lógica própria, já que aquele antigo sistema disciplinar já havia perdido seu significado para elas.

Podemos, então, constatar como essa estrutura de condicionamento comportamental está engendrada na instituição escolar, manifestando-se em práticas buscam impor uma relação entre os gestos e movimentos do sujeito e a atitude global do corpo, o otimizando e o instaurando em uma condição de maior eficácia, estabelecendo uma qualidade de tempo onde o corpo perdura vinculado aos exercícios. Desse modo, a prática estará sempre voltada à averiguação da precisão. Os exercícios estão intrinsecamente ligados a atividades que, entendidas como dispositivos que acrescentam e capitalizam o tempo só passo que o fragmentam em sequências e tem por finalidade produzir, via treinamento, na criança comportamentos úteis de habilidade, docilidade e obediência.

## **6. Mãos e Tapete: o corpo no método Montessori**

“Assim, preparando-se um ambiente aberto, adequado ao momento vital, deve surgir espontaneamente a manifestação psíquica natural e, portanto, a revelação do segredo da criança. Sem este princípio, é evidente que todos os esforços da educação poderão perder-se num labirinto sem saída.” (MONTESSORI, 1989, p.124)

Ao final do século XIX e início do século XX - o século da criança <sup>3</sup>-, após a consolidação de uma nova concepção social de infância (PINTO, 1997), Maria Montessori, médica, educadora italiana e sistematizadora do método Montessori de educação para a infância, trazia foco em sua pedagogia para a valorização da questão biológica do crescimento e desenvolvimento infantil, ”descrevendo que a vida era desenvolvimento e educar era permitir esse desenvolvimento.” (Garanhani, et. al., 2000, p. 113).

---

<sup>3</sup> SCHMIDT (1997) descreve que os séculos XVII e XVIII, foram os séculos da descoberta e construção social da infância, posteriormente, no século XX ocorreu um intenso movimento internacional em prol das crianças, seus direitos e da sua educação, sendo denominado o século da criança.

O método Montessoriano é fundamentado em uma concepção onde a criança é entendida como um sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, propondo uma educação que tem como foco o respeito à individualidade, à autonomia e ao desenvolvimento natural das capacidades e habilidades infantis, ao passo que tem como princípio a liberdade enquanto o desenvolvimento das manifestações espontâneas da criança, nomeando-as atividades.

Montessori revolucionou a ideia de educação para a infância propondo uma metodologia pensada para demandas e necessidades das crianças pequenas em primeiro plano, como por exemplo, a organização do ambiente escolar, através de mobiliários menores e adaptados para as salas de aula dos jardins de infância<sup>4</sup>.

O processo de ensino-aprendizagem no método montessoriano é fundamentado na experimentação sensorial, visto que, em sua pedagogia, a percepção e as sensações eram o cerne das funções intelectivas (Garanhani, et. al., 2000), neste entendimento, a educadora cria um material voltado para a exploração sensorial. Pressuposto à ideia de que a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando a criança pode tocar, ver, ouvir e manipular objetos, os materiais montessorianos (SALOMÃO, 2013) são recursos didáticos pensados para provocar e mobilizar os sentidos das crianças, proporcionando a elas mais condições para a construção de seu conhecimento por meio da experiência corpórea e permitindo a construção de uma compreensão concreta até conquistar o nível abstrato.

Hermann Röhrs, na obra “Maria Montessori”, de domínio público<sup>5</sup>, que apresenta a vida e obra de Maria Montessori e seu impacto na educação brasileira, aponta que no método montessoriano podemos observar indícios de “uma prática educativa preocupada prioritariamente com o corpo” (RÖHRS, 2010, p. 46).

Maria Montessori adentra à pedagogia através do corpo, “o corpo mais sofrido... corpo deficiente. A abordagem montessoriana sobre o corpo tem raízes em investigações médicas dos séculos passados que idealizavam criar um espaço pedagógico para o ensino de crianças consideradas "anormais" ou "deficientes". Influenciada por essas pesquisas, a

---

<sup>4</sup> O jardim de infância (Kindergarten) é um ambiente educacional que reconhece o brincar como principal meio para a aprendizagem. Para Froebel, as crianças deveriam explorar o mundo por meio de atividades lúdicas, manuais e sensoriais aplicando “seus métodos de educação “esférica” desde a pequena infância para favorecer o advento de uma nova “primavera da humanidade”.” (Heiland, 2010).

<sup>5</sup> A “Coleção Educadores”, foi desenvolvida pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO e a Fundação Joaquim Nabuco, apresentou as ideias dos mais importantes teóricos da educação a fim de enriquecer a formação de professores e incentivar a criação de políticas públicas em prol da educação brasileira.

médica italiana reconheceu que a educação, assim como a medicina, deveria assumir responsabilidade por cuidar dessas crianças. Em sua escola “Casa dei Bambini” ou “Casa das Crianças” (RÖHRS, 2010, p. 18) ela desenvolveu uma prática que buscava incorporar a ação pedagógica ligada à ideia cura pedagógica, sendo importante para a redução da medicalização da educação e na infância, mudando o foco do tratamento clínico para uma pedagogia voltada ao desenvolvimento e à autonomia infantil.

No ambiente escolar, então, propõe-se um tratamento atencioso no que tange o corpo, pensando e preparando o espaço educativo e a organização do ambiente para acolher o corpo infante, oportunizando a sua espontaneidade, sua exploração e sua liberdade. As atividades corporais, como a ginástica e o incentivo ao movimento estão intrínsecos a este cuidado. Nesse sentido, questionar práticas corporais como “andar sobre a linha” (RÖHRS, 2010, p. 48), que não levam em consideração a sua intencionalidade corporal, é desconsiderar seu verdadeiro objetivo. Mais libertadora do que controladora, caminhar sobre o traçado poderia significar “por em movimento exercícios de controle de respiração, concentração, sentido de equilíbrio e, no final das contas, acabaria fortalecendo os músculos da perna.” (*Idem*).

Numa ideia de que para transformar a educação precisamos olhar para a criança, antes de olhar o que deve ser ensinado (SCHRAM, CARVALHO, 2007), proteção do corpo pequeno envolve mais do que garantir sua integridade física; ela é pensada para criar espaços e situações onde a criança possa se desenvolver autonomamente sem a imoderação do controle adulto

Nesta mesma linha de raciocínio, podemos perceber que a valorização do sensorial na manipulação de objetos está imbricada pela preocupação com o corpo físico e com o seu papel no aprendizado (MACHADO, 2010). A ideia do método “consiste em ver o movimento do corpo, antes de percebê-lo no momento da execução sistemática e organizada do método” (RÖHRS, 2010, p.46) , ou seja observar o movimento natural e espontâneo dos corpos acolhidos antes de compreendê-lo dentro da sistematização do método, não ignorando a importância da metodologia, mas podendo observar o corpo no interior dela.

A manipulação de objetos no Método Montessori supera o desenvolvimento do pensamento operatório, contemplando também o desejo infantil, a imaginação e o anseio pelo aprendizado. Experimentando o método montessoriano diariamente, a criança é incorporada em uma metodologia estruturada, fundamentada em uma “sequência de ações previamente concebidas”, que tem por objetivo oportunizar a descoberta de seus anseios, curiosidades e motivações internas.

Uma das concepções das práticas pedagógicas montessorianas é ideia de garantir que o corpo físico tenha o mesmo espaço e mesma oportunidade de se desenvolver que o intelecto. Entretanto, quando o método é insaturado, corremos o risco de outras formas de limitação, controle e disciplinamento corporal atravessarem os pequenos corpos acolhidos. Nesse sentido, como garantir que a criança permaneça corpo ao longo de seu processo de ensino-aprendizagem?

## **7. A Arte e o Movimento Enquanto Vida na Educação Infantil, por Nilcéa Jenevian**

“É na livre expressão da criança, que a corporeidade deve ser reconhecida e faz parte do aprendizado na Educação Infantil.”

(ARAUJO, OLIVEIRA, 2019, p. 12)

A partir de abordagens pedagógicas como o método Montessori é possível pensarmos em um modelo de educação mais libertadora e significativa. Na contramão de práticas corporais comportamentalistas e pragmáticas, temos exemplo da pedagoga (2001) e especialista em arte na Educação Infantil (2003), pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Nilcéa Beatriz Jenevian Braga, carinhosamente conhecida pela comunidade local como Tia Nil, que através da arte traz uma abordagem lúdica, libertária e inspiradora ao tratar os corpos infantes.

Na noite de terça feira do dia 21 de janeiro de 2025 tive a oportunidade de assistir a uma aula que Nilcéa ministrou para a turma do terceiro período do curso de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora em uma aula para a formação docente oferecida pelo professor Jader Janer na disciplina de Fundamentos Teórico- Metodológicos em Educação Infantil I. A proposição da aula era mostrar na prática como conduzir o trabalho com as crianças pequenas numa perspectiva construtivista e com foco no protagonismo e autoestima infantil através de músicas e contações de histórias.

Tia Nil, como é carinhosamente chamada, trabalha em suas aulas uma perspectiva que atua diretamente no protagonismo das crianças, através de músicas, histórias e brincadeiras construídas com os pequenos e que estão entrelaçadas em sua linguagem. Para Nilcéa, as vivências das crianças no ambiente escolar não devem ser engessadas e não precisam ser

lineares, mas deve fluir de acordo com o ritmo do momento, do dia e das próprias crianças, defendendo a ideia de proporcionar às crianças o lugar de protagonismo nas criações em sala de aula. Através de canções e histórias autorais, Nilcéa convida as crianças a participarem de encenações, contações de histórias, músicas e danças através da experimentação corporal.

Em suas aulas, tia Nil faz uso tanto de materiais estruturados, como brinquedos e objetos, tanto de elementos não estruturados, como materiais reciclados, respeitando e fortalecendo a imaginação das crianças, quando brincamos que cocos secos são cachorrinhos nas histórias de Nil. A pedagoga também defende o não uso de matérias para as aulas, entendendo que “as crianças geram e criam arte”, a prática com ela não depende de elementos externos, podendo ser substituídos por cirandas, canções, danças e teatros.

Buscando estabelecer uma conexão entre a metodologia montessoriana e a abordagem experimentada pela Tia Nil, podemos perceber que ambas estratégias são fundamentadas em uma visão educativa que valoriza o corpo infante enquanto um potencializador do aprendizado e como a manifestação da subjetividade. Montessori propõe um ambiente preparado para que a criança explore e aprenda por meio da experiência sensorial, enquanto Tia Nil supera essa perspectiva incorporando a arte e o movimento como recursos para o aprendizado. Em suas práticas, Nilcéa defende que a educação deve acontecer de maneira fluida e de acordo com o ritmo e as demandas dos pequenos, permitindo que a criatividade, a imaginação e a fantasia conduzam o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos destacar que assim como o método de Montessori, a abordagem de Nilcéa se encontra em direção a uma concepção de educação que valoriza o protagonismo infantil e a construção ativa do conhecimento e reconhece o corpo enquanto elemento essencial da aprendizagem.

No entanto, se, por um, Montessori supera uma perspectiva de educação tradicional ao colocar a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, por outro, a instauração do método sistematizado pode contrapor à sua ideia original, resultando em um novo dispositivo disciplinar, restringindo e controlando a liberdade corporal dos pequenos.

É nesse momento que podemos reconhecer as práticas educacionais de Tia Nil como uma possibilidade de resistência contra as formas de disciplinamento corporal dentro das instituições escolares, pois sua metodologia ativa permite que o corpo das crianças permaneçam vivos e em movimento, se expressando e manifestando primazia no seu próprio desenvolvimento. O ponto comum entre essas abordagens destaca a importância e necessidade de se pensar uma perspectiva de Educação Infantil que reconheça, respeite e

celebre a corporeidade infantil como território primordial do desenvolvimento holístico e da experiência humana.

## **REFERÊNCIAS:**

**ABREU**, R. M. DE A.; **ALMEIDA** , D. DI M. DE. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. R. Faced , n. 14, p. 73–85, 2008.

**ARAÚJO**, J. R.O ; **OLIVEIRA**, E. R. . O corpo na Educação Infantil: Linguagens, significados e sentidos.. In: VI CONEDU - Congresso Nacional de Educação., 2019, Fortaleza. VI CONEDU - Congresso Nacional de Educação.. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora LTDA, 2019.

**BARBOSA**, M. R.; **MATOS**, P. M.; **COSTA**, M. E. UM OLHAR SOBRE O CORPO: O CORPO ONTEM E HOJE. Psicologia & Sociedade, Universidade do Porto, v. 23 (1), p. 24–34, 2011.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

**CASTRO-GÓMEZ**, S., **GROSGOQUEL**, R. 2007. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: Castro-Gómez, S. e Grosfoguel, R. (orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

**DENTZ**, R. A. Corporeidade e Subjetividade em Merleau-Ponty. Intuito , v. 1, n. 12, p. 296–307, 2008.

**DORIA**, Nilson Guimarães. O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro , v. 56, n. 1, p. 35-49, jun. 2004 .

**FERREIRA**, M. E. M. P. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. Ciências & Cognição, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo , v. 15, p. 047–061, 2010.

**FILHO, J. DA C. C.** O uso da Pedagogia de Projetos como estratégia de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para a qualificação profissional. educitec - revista de estudos e pesquisas sobre ensino tecnológico, n. 3, 2016.

**FOUCAULT**, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 35ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008a

**FOUCAULT**, Michel. Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b (Coleção tópicos).

**Friedrich Fröbel / Helmut Heiland**; tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 138 p.: il. – (Coleção Educadores)

**GALLO**, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). Educação brasileira e (em) tempo integral Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13- 42.

**GILBERTO APARECIDO DAMIANO; LUCIA HELENA PENA PEREIRA; WANDERLEY C. DE OLIVEIRA** . Corporeidade e Educação: Tecendo Sentidos... - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

**GUEDES, J. D. et al.** Pedagogia de Projetos: Uma Ferramenta para a Aprendizagem. Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia , v. 10, n. 33, jan. 2017.

**JUIZ DE FORA.** Secretaria de Educação. Proposta curricular para a Educação Infantil: Educação Infantil: A construção da prática cotidiana. Juiz de Fora: Prefeitura Municipal, 2012.

**JUIZ DE FORA.** Secretaria de Educação. Proposta curricular para a Educação Infantil: A Prática Pedagógica na Educação Infantil. Juiz de Fora: Prefeitura Municipal, 2020.

**JUIZ DE FORA.** Secretaria de Educação. Proposta curricular para a Educação Infantil: Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar. Juiz de Fora: Prefeitura Municipal, 2021.

**LAKATOS,** Eva Maria; **MARCONI,** Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica, 3º edição. São Paulo: Atlas, 1991.

**LIMA,** G. DA C.; **SOUSA,** G. S. DE . Introdução à Pesquisa em Educação . São Cristóvão : Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

**LINDÓN,** A. 2012. Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado betweeness. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção v. 11, n. 33, p. 698-723.

**Maria Montessori / Hermann Röhrs;** tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores)

**MEDEIROS,** E. C. . O corpo na obra de Michel Foucault. 2010.

**MERLEAU-PONTY,** Maurice. *Fenomenologia da percepção.* Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

**MONTEIRO,** A. C. L. O Aprendizado Do Corpo: Repetição, Imitação e Transformação . 2010.

**MONTESSORI,** M. A criança. Tradução de Luiz Horácio da Matta. 2.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d.

**NIETZSCHE**, Friedrich. Assim falou Zaratustra. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003

**SILVA**, L. A. DA; **GOMES**, C. F. Crianças pequenas e suas demandas corpóreas: experiência corpo, gestos e movimentos. Revista Acervo Educacional, v. 5, fev. 2023.

**SLOMINSK**, J.; **ALMEIDA**, R. M. DE . A CONCEPÇÃO DE CORPO NA FILOSOFIA GREGA E NAS ESCRITURAS. Helleniká – Revista Cultural, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 39–54, 2019.

**SOUSA**, A. S. DE; **OLIVEIRA** , G. S. DE; **ALVES**, L. H. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, 2021.

**ROCHA**, A. C. DA ; **BARREIRA**, T. C. O dualismo mente-corpo em Descartes e suas implicações no debate científico contemporâneo. Coletânea , v. 21, n. 42, p. 417–440, 2022.

**XAVIER**, L. L. CORPOREIDADE E SUBJETIVIDADE EM MERLEAU-PONTY. In: V CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE. 2013.

**XUXA**. Os números / Cabeça, ombro, joelho e pé. Som Livre, 2000.