

“ONDE ESTÁ O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?” OU, “ONDE NÃO ESTÁ O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?”

Livia Larissa de Lima Lage¹
Adrienne Ogêda Guedes²

Resumo

Neste ensaio propomos um olhar que dê visibilidade ao corpo no processo educacional. A partir de nossos estudos, experiências e atuação no campo do Corpo e Movimento, expomos reflexões sobre o lugar do corpo na Educação Infantil, levando em conta, dialeticamente, o trabalho do sujeito docente envolvido no cuidado e co-responsabilidade pela integridade e desenvolvimento da criança. Falar sobre Educação Infantil, infância, corpo e formação docente convoca novos olhares, pois a busca é de integração, integralidade, inteireza, numa perspectiva educacional fortemente sintonizada com as especificidades da criança. Nesse sentido, este ensaio parte da dimensão do cuidado, borrando a cisão entre cuidado e educação e aproximando o corpo do ambiente educacional escolar.

Palavras-chave: corpo, criança, Educação Infantil, formação docente, formação sensível

WHERE IS THE BODY IN THE CHILDHOOD EDUCATION? ISN'T IT PERMANENTLY THERE?

Abstract

In this essay we intend to give visibility to the body in the educational process. From our studies and practices in the field of the Body and Movement, we bring out reflections about the issue of the body in Early Childhood Education. In order to do so, we account, dialectically, the professional involved in the care and responsibility for the child's integrity and development. Talking about Early Childhood, childhood, body and teacher training summons new looks, when the search is for integration, integrality, wholeness, in an educational perspective strongly attuned to the specifics of the child. Therefore this essay that starts from the dimension of care, blurring the cleavage between care and education and bringing the body closer to the school educational environment.

¹Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Participante do grupo FRESTAS: (Formação e ressignificação do educador: saberes, troca, arte e sentidos). E-mail: lagelivia@gmail.com

²Professora Adjunta na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. É pesquisadora dos grupos FIAR (FIAR - Círculo de estudo e pesquisa formação de professores, infância e arte). Coordenadora do grupo FRESTAS: (Formação e ressignificação do educador: saberes, troca, arte e sentidos)

Key-words: body, child, Early Childhood Education, teacher training , sensitiveness in teacher's training

Introdução

O cérebro perguntou e pediu, e a mão respondeu e fez. (...) Na verdade, são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão. (...) Para que o cérebro da cabeça soubesse o que era pedra, foi preciso primeiro que os dedos a tocassem, lhe sentisse a aspereza, o peso, a densidade, foi preciso que se ferissem nela. Só muito tempo depois o cérebro compreendeu que daquele pedaço de rocha se poderia fazer uma coisa que chamaria faca e uma coisa que chamaria ídolo. O cérebro da cabeça anda toda vida atrasado em relação as mãos, e mesmo nestes tempos, quando nos parece que passou a frente delas, ainda são os dedos que tem que lhe explicar as investigações do tacto, o estremecimento da epiderme ao tocar o barro. (José Saramago, 1999)

Aprender com a ponta dos dedos, com o cérebro da pele, do corpo inteiro: mergulhados em mundo. Toque, cheiro, textura, temperatura, tempero, destempero, temperança; silêncios breves, ruídos contínuos: dentro e fora da pele. Detalhes que de tanto acontecer param de ser milagrosos.

Saramago nos fala que esses detalhes jamais serão superados em sua significância, embora se tornem pouco relevantes na medida em que cultivamos a crença de que o cérebro pode conhecer sem o corpo. Mas quem seriam aqueles que ainda sabem da existência de um “pequeno cérebro na ponta de cada dedo”? Logo pensamos nas crianças, nos artistas e naqueles que são tocados por momentos, onde sensações, sentimentos e afetos transbordam do corpo ao cérebro, animando a vida.

Este ensaio tem como objetivo compartilhar reflexões que nos mobilizam há algum tempo a estudar, discutir e atuar na área educacional, em especial transitando entre a educação de crianças e de adultos no campo do Corpo e do Movimento. Partimos de um interesse comum: a Educação Infantil e a formação de professores que atuam nesse segmento. E mais: a dimensão sensível da Educação Infantil e de seus professores.

Tal interesse nos reuniu em um grupo de pesquisas nomeado FRESTAS (formação e ressignificação do educador: saberes, trocas, arte e sentidos), que se

dedica a pensar as questões referentes à corporeidade na educação, à dimensão estética da educação e ao diálogo entre educação e arte. O grupo FRESTAS foi criado a partir da demanda de professoras que participaram do Curso de extensão em Educação Infantil na UNIRIO -“Corpo, arte e natureza”- em dar continuidade às experiências, discussões e trocas que emergiram desse processo formativo e se revelaram importantes forças dinamizadoras e transformadoras de suas concepções e práticas pedagógicas.

Este processo formativo, que também ganhou a dimensão de pesquisa com o grupo FRESTAS, tem como proposta metodológica a pesquisa-formação por meio da qual busca-se ir além das discussões teóricas e incluir o exercício da experiência sensível no processo educacional (formativo). Isso envolve tanto o cuidado com a qualidade humana da convivência e interação entre educadores e educandos, quanto a experimentação de si em diversas linguagens expressivas – teatro, dança, circo, artes plásticas e visuais, literatura, brincadeiras tradicionais- que são trazidas ao processo formativo (coletivo e subjetivo) de todos os implicados nesse movimento: formadores e formandos.

Algumas questões são persistentes e alinhavam os encontros do grupo: o que há de específico na infância? O que é específico da instituição educacional para crianças pequenas? O que é próprio da docência para a infância? As pistas para responder essas perguntas surgem da observação, convivência, escuta, estudos e reflexões sobre as crianças e também ao entrar em contato com nosso tempo de infância e formação escolar. Trata-se de um processo de pesquisa e formação que parte das experiências sensíveis e gera novas expressões que permitem desnaturalizar a forma corriqueira de fazer-se docente e olhar criticamente para outros fazeres do dia a dia condicionados e cristalizados ao longo de nossas histórias pessoais e profissionais, que também determinam as práticas pedagógicas no ambiente de trabalho.

Com isso, foram se tornando cada vez mais nítidas e próximas as imagens, brincadeiras, fantasias, movimentos, a vitalidade, as intensidades e ambivalências dos sentimentos e emoções presentes nas crianças em nós formadores. Essa dinâmica de

pensar dialeticamente a criança e o processo formativo próprio, por meio de diversas linguagens expressivas, referenciais teóricos e colegialidade, nos leva a refletir sobre o que é ser criança e como os aspectos sensíveis, corporais e afetivos tão corriqueiro na infância, estão presentes na Educação Infantil? E mais especificamente na Educação Infantil brasileira -nosso contexto diverso, desafiador, heterogêneo?

Buscamos referenciais variados para respaldar e nutrir tanto teórica quanto subjetivamente nossas pesquisas, entre os quais estão autores que trabalham nas interfaces da educação, formação estética, infância, arte e pedagogia, como Damiano e Oliveira (2010), Gobbi (2014), Duarte Junior (2001), Eisner (2008), Ostetto (2010; 2011a; 2011b; 2014), Perissé (2014), entre outros. Também adotamos como referência trabalhos de pesquisadores, autores e estudiosos de outras áreas do conhecimento - sociologia, filosofia, psicologia, pedagogia, antropologia, artes etc. - que têm a infância e a formação docente como foco de interesse, investigação e pesquisa.

Além disso, consideramos nossas práticas enquanto professoras de expressão corporal na Educação Infantil e de Corpo e Movimento no curso de formação em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como fontes igualmente significativas para nossas reflexões. Atualmente desenvolvemos pesquisa de extensão no âmbito da graduação em pedagogia da UNIRIO (junto ao grupo FRESTAS), e no âmbito da pós-graduação, no Mestrado em Educação da PUC-Rio de Janeiro, tendo como foco investigativo a dimensão estética da formação do professor de Educação Infantil.

Pelo viés da temática que nos mobiliza – corpo e movimento – nos propomos aqui a articular uma argumentação cujo título “Onde está o corpo na Educação Infantil?”, ou “onde não está o corpo na Educação Infantil?” indica o caminho que vamos percorrer para justificar a reformulação da pergunta inicial, transformando o olhar que invisibiliza (e inviabiliza) o corpo no processo educacional, em um olhar que o torna visível, presente, potente.

Compreendemos que para conhecer a criança da Educação Infantil precisamos, dialeticamente, conhecer os outros agentes sociais envolvidos nos cuidados e responsabilidade por sua integridade e desenvolvimento. Afinal, as crianças estão

necessariamente vinculadas aos adultos (sejam pais, professores, assistentes sociais, familiares etc.) e todos estão imbricados, coletivamente, num mesmo tempo histórico.

Falar sobre educação, infância, corpo e formação docente convoca novos olhares, pois a busca é de integração, integralidade, inteireza, numa perspectiva educacional fortemente sintonizada com as especificidades da infância, que se contrapõe à perspectiva moderna de conhecer o mundo predominantemente por meio de uma visão cientificista, positivista, racional que vem construindo um olhar condicionado a ver o sujeito e o mundo de forma fragmentada.

Em atenção à necessária construção de novos olhares, compusemos este ensaio que parte da dimensão do cuidado, borrando a cisão historicamente construída entre cuidado e educação, o que aponta para a presença persistente do corpo no processo educacional escolar. Em seguida refletimos sobre a ideia de corpo, buscando reconhecê-lo pertencente à dimensão cognoscente do homem, transbordando da abstração do pensamento à concretude da sensorialidade e propondo ocupar o lugar desse humano inteiro na escola.

Para tanto, temos uma referência primordial: a criança. Solange Jobim e Souza (1994, p.27) fala da “*infância* como método numa discussão crítica do modelo de *modernidade*” (grifos da autora). Entendemos que ter a criança como método respalda e indica o caminho que queremos percorrer para desvendamento de novas práticas educacionais em acordo com as linguagens múltiplas e pouco condicionadas das crianças: novo olhar.

Cuidar e educar: a dimensão do corpo no processo educacional da Educação Infantil

O atendimento institucional à criança vem sendo historicamente constituído num percurso onde as concepções de criança, infância e educação estão dinamicamente implicadas. Os estudos de Kuhlmann (2000) revelam que, no Brasil, essa história é marcada pela diferenciação claramente discriminatória nas características do atendimento oferecido às crianças das classes populares e

dominantes. As primeiras, concepções e ações higienistas e assistencialistas, onde prevalece o cuidado com o corpo, numa perspectiva fisiológica ou médica de manutenção da vida, controle e domesticação; às outras, concepções mais claramente afinadas ao âmbito educacional pedagógico, com caráter preparatório para a fase seguinte da vida social e escolar.

O autor reforça o fato de que as conquistas relativas ao atendimento institucional à criança pequena no Brasil se deram principalmente a partir da década de 1970, por meio das mobilizações sociais implicadas, entre outras coisas, com o direito da criança, com a luta pelos direitos das mulheres, com a democratização do ensino público de qualidade (KUHLMANN, 2015). Segundo Leite e Nunes (2013), o que se apresenta atualmente na Educação Infantil brasileira é a ampliação do acesso, concomitantemente a uma situação de grande heterogeneidade na oferta desse atendimento, onde haver-se com as concepções renovadas, a legislação conquistada e as ações historicamente marcadas representa grande desafio.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica brasileira e, inscrita no âmbito educacional, tem como um de seus compromissos e especificidade cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em sua integralidade – aspectos físicos, emocionais, cognitivos, afetivos. Além disso, representa direito das crianças, garantido por meio da obrigação do Estado em ofertar gratuitamente tal atendimento, e dever das famílias em viabilizar à criança o acesso regular ao mesmo às crianças a partir de 4 anos de idade. Reunir educar e cuidar enquanto concepção do atendimento à criança, assim como afirmar sua integralidade é argumento inaugural, que recai sobre o processo educacional escolar propondo rupturas paradigmáticas, ideológicas e políticas com o modelo de atendimento historicamente constituído.

Nesta instância educacional, o adulto que lida diretamente com as crianças deve ser um professor licenciado em nível superior no curso de pedagogia, ou formado em nível médio no curso normal, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.384/1996). Sendo assim, pensar a criança da Educação Infantil implica em, dialeticamente, pensar a construção da profissionalidade do adulto que lida com ela nesse espaço institucional: o professor de Educação Infantil.

Enquanto direito da criança, a Educação Infantil é relativamente recente (desde a constituição de 1988) e, embora muitas conquistas tenham tomado forma, há um longo caminho a percorrer no sentido de tornar coerente conhecimento acadêmico, políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas, com vistas à construção de um atendimento de qualidade à infância que cumpra com a missão democratizante de oportunizar educação e cuidado às crianças brasileiras de 0 a 5 anos.

É preciso, portanto, tomar conhecimento, interagir com, e integrar as concepções de criança e educação infantil fundamentadas em experiências afirmativas da infância, nos estatutos legais, nos estudos sobre a infância, a criança e a cultura infantil e, principalmente, na condição de direito do sujeito criança. Buscar a coerência entre teoria e prática no âmbito educacional é assumir a responsabilidade da ação ética, é fazer história.

Alguns referenciais nos ajudam a formular a concepção de criança que orienta nossas reflexões. Rinaldi (1999) relata a partir da perspectiva italiana de Reggio Emilia³ de atenção à infância, uma ideia da criança como o ser da potência, do desejo, do direito à educação, ao conhecimento, às experiências:

[...] a imagem das crianças como ricas, fortes, poderosas. A ênfase é colocada nelas como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se. (RINALDI, 1999, p. 114)

Essa concepção convida a, necessariamente, pensar uma prática educativa que se contraponha à ideia de uma criança como alguém a quem falta algo, ou que virá a ser. E afirma, por outro lado, seu lugar de sujeito ativo, comunicativo que cresce e se desenvolve em meio a relações e trocas com o outro e com o ambiente, do qual é integrante e criadora, no tempo presente.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2002, p.32), acrescentam a dimensão da responsabilidade social sobre a criança quando a definem como “psicologicamente

³Cidade italiana onde, desde o pós-guerra, vêm-se desenvolvendo projetos públicos de atendimento institucional à infância, reconhecidos pela qualidade e consistência das propostas.

competente e socialmente indefesa”. Já Kramer e Nunes (2013) nos falam da iniciativa e autoria da criança diante do mundo em que está inserida, pois entendem que “a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição” (KRAMER e NUNES, 2013, p.34). Essas concepções são suficientes para compor a ideia de que a criança é um ser social, potente e ativo, embora vulnerável, diante do mundo e do outro.

A potência e, simultaneamente, a vulnerabilidade da criança estabelecem aos adultos parâmetros sobre a atenção que a elas deve ser destinada: cuidar e educar, indissociavelmente. Guimarães (2011) aprofunda-se na compreensão das concepções de “cuidado”, e nos apresenta a seguinte reflexão a partir de seus estudos:

[...] Cuidar é uma expansão de sentido de *cogitare*, agitar os pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto do que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pensar, avaliar ou examinar). Pode-se entender que cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, uma reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção, da mente, de modo integrado. (GUIMARÃES, 2011, p.45-46)

Embora a palavra “cuidar” carregue significados ampliados da noção de pensar e cogitar, Guimarães (2011) evidencia que considerando o binômio educar/cuidar, o lugar do cuidado na Educação Infantil é ainda subalternizado em relação à educação: lugar do corpo versus lugar da cognição. Todavia, a autora inverte essa condição de desimportância do cuidar - historicamente construída - quando aponta para o fato que incluir a dimensão do cuidado no processo educacional desacomoda a forma escolar tradicional de educar e possibilita fundar novas perspectivas interativas na instituição educacional, em direção à especificidade da criança pequena.

A dimensão do cuidado imbricada ao processo educacional escolar traz à cena institucional da escola um repertório de linguagens e conteúdos não habituais a esse ambiente, mas fortemente presentes nas interações propostas pelas crianças, onde o corpo, o afeto, as emoções, os sentidos estão intensamente implicados. Como lidar com linguagens com as quais muitos adultos e escolas estão pouco familiarizados?

Como escutá-las, acolhê-las, sustentá-las? Como interagir com esse repertório distanciado?

Essa desarticulação das formas convencionais de interagir entre adultos e crianças que se manifesta quando está em cena o protagonismo da criança, torna flagrante a dificuldade do adulto/docente em adequar à prática educacional discursos que proclamam concepções renovadas da infância e da Educação Infantil recaindo, muitas vezes, em padrões tradicionais e habituais de ensino-aprendizagem escolar, onde o adulto detém iniciativa, centralidade, autoridade e controle nas interações pedagógicas. Isso aponta para a necessidade de construção de novas práticas e experiências formativas, que possam acolher e desenvolver os “conteúdos” que foram excluídos dos processos formativos escolares tradicionais tanto do adulto como da criança. Trata-se de “despertar o cérebro dos dedos das mãos” (SARAMAGO, 1999).

Outra referência importante quando se trata de discutirmos o binômio educar-cuidar na infância vem da “experiência de Lóczy”, desenvolvida por Emmi Pikler – pediatra austríaca que assumiu a gestão de um orfanato em Budapeste (Hungria) no pós-guerra (1946). Pikler percebeu e estranhou o modo hospitalar com o qual as crianças eram tratadas: suas necessidades físicas eram atendidas (higienização, alimentação, sono), mas seu desenvolvimento emocional e psíquico muitas vezes mostrava-se comprometidos. Associando conhecimentos do campo da clínica pediátrica e da educação, um olhar sensível, atento e observador com uma concepção da criança como um ser competente e capaz, desenvolveu formas inéditas e bem sucedidas de educar e cuidar de crianças pequenas institucionalmente (FALK, 2004).

A pediatra percebeu que não bastava atender mecanicamente às necessidades das crianças. Era primordial criar um ambiente seguro tanto em termos físicos-espaciais quanto emocionais, onde o vínculo afetivo estável, a qualidade da interação olho a olho, a confiança na capacidade da criança em se comunicar, movimentar, desejar, eram pressupostos igualmente fundamentais para o desenvolvimento sadio das mesmas (FALK, 2004). Tais aspectos tornaram-se princípios na formação dos profissionais que atuam junto às crianças nessa perspectiva, pois tratam a dimensão do cuidado “(...) como uma postura ética, não só como uma ação do adulto sobre as

crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade” (GUIMARÃES, 2011, p.41).

Ter na ação de cuidar um pressuposto ético (GUIMARÃES, op.cit.) desvela a assimetria e responsabiliza o adulto pela criança em sua condição de alteridade, ou seja, acolhendo e sustentando a legitimidade do que lhe é específico: sua integridade psicofísica, suas múltiplas linguagens, sua necessidade de comunicação, afeto, vínculo, seu tempo peculiar de desenvolvimento autônomo, suas competências atuais enfim. Segundo Falk (2004), na abordagem pikleriana é parte do processo de formação das educadoras a construção de um olhar e de um repertório gestual especificamente voltado a observar (visual e tonicamente), respeitar e corresponder àquilo que as crianças apresentam em seu momento atual, único e singular de desenvolvimento. Assim, Pikler ensinava às educadoras que trabalhavam diretamente com as crianças a agirem por meio de

[...] gestos delicados e pequenas atenções e sublinharam, particularmente, o fato de a criança -em qualquer idade- ser sensível a tudo o que lhe acontece: sente, observa, grava e compreende as coisas ou as compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos oportunidade.

Ensinarão às jovens a observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem ter pressa e a satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais. (FALK, 2004, p.19)

Esse trecho é ilustrativo de uma proposta formativa que educa na e para a sensibilidade: fala da delicadeza dos gestos, atenção, singularidade, tempo dilatado, corpo presente, movimento, sensorialidade, *inter-ação*, envolvidos na função de acompanhar e favorecer o desenvolvimento da criança e, por isso, valorizados como aspectos formativos da docência voltada à primeira infância. Afinal, embora vulnerável, a criança não é um ser precário, mas é sim dependente da qualidade da interação que lhe é proposta para que seu desenvolvimento se dê de forma global e harmônica.

O trabalho institucional voltado à criança tem, portanto, o compromisso social e ético de considerar a multiplicidade de linguagens que compreendem a infância e

cuidar de sustentá-las, oportunizando democraticamente as condições de usufruir as intensidades da infância. Contudo, outras questões se apresentam à medida que compreendemos os aspectos dialéticos que envolvem as relações intersubjetivas, como a relação entre o sujeito docente e o sujeito criança: como atender a criança em sua integralidade, cuidando e educando indissociavelmente, quando a experiência escolar está marcada pela dissociação, fragmentação e sobreposição da educação sobre o cuidado, da mente sobre o corpo, da razão sobre a emoção, da ciência sobre a natureza e tantos outros binômios mutuamente excludentes?

Tardif e Raymond (2000), ao pesquisar como se constituem os saberes e fazeres docentes, revelam que a tendência em perpetuar na prática profissional aquilo que o sujeito docente vivenciou enquanto aluno, é uma das dificuldades encontradas em inaugurar novas práticas educacionais. Ou seja, se na formação humana - profissional e subjetiva- desse adulto/docente não houver atenção, permissão e desenvolvimento dos aspectos sensíveis (o corpo), é provável que se perpetuem em suas práticas pedagógicas os padrões conhecidos que, geralmente, representam a tradição escolar de dar ênfase aos aspectos cognitivos, racionais, conscientes do desenvolvimento humano, em detrimento dos aspectos sensíveis do corpo, das emoções, dos sentimentos, dos sentidos.

Reconhecemos que compreender a criança em sua inteireza (OSTETTO, 2010) implica, necessariamente, romper com os dualismos que se consolidaram na modernidade - corpo x mente, razão x emoção, cuidado x educação- e integrar essas dimensões na formação escolar seja essa voltada ao educador, ou ao educando. Por isso nos propusemos a refletir sobre a seguinte pergunta: onde está o corpo na educação Infantil?

O corpo: qual corpo?

Não sou este agregado de membros que é chamado de corpo humano.
René Descartes, *Meditações metafísicas*.

Se a intenção é abordar a temática do corpo, seria primeiramente necessário explicitar melhor o que compreendemos como corpo em nossas pesquisas.

Não estamos, certamente, falando do corpo numa perspectiva moderna que o concebe como um “agregado de membros”, algo mecânico, fisiológico, orgânico e por isso funcional, produtivo e controlável, nada mais que um suporte físico à possibilidade virtuosa do pensamento abstrato; o primeiro finito, o segundo transcendente. Le Breton (2013), sociólogo que escreve sobre a história do corpo na modernidade, nos fornece uma chave para a concepção de corpo que vamos perseguir:

[...] O divórcio do corpo no seio do mundo ocidental remete historicamente à cisão entre a cultura erudita e a poeira das culturas populares, de tipo comunitário. [...] Duas visões de corpo se polarizam então, uma que o deprecia, distância e acarreta sua caracterização enquanto, de certa forma, diferente do homem que ele encarna; trata-se então de ter um corpo, e a outra que mantém a identidade de substância entre o homem e seu corpo: trata-se de ser o seu corpo. (LE BRETON, 2013, p.94).

O corpo “diferente do homem que ele encarna” (LE BRETON, op.cit., p.94) fala do distanciamento e da indiferença ao corpo cultivada historicamente na sociedade moderna ocidental, onde a afirmação da cultura do pensamento, da razão, da consciência, se deu simultaneamente à desvalorização da cultura que considera o homem integralmente e parte da natureza e do cosmos. O gradativo apagamento do corpo e sua subordinação ao pensamento é parte do processo de construção de uma sociedade onde alguns saberes e fazeres são constituídos como mais legítimos e valiosos do que outros. A cisão entre corpo e mente marca também o lugar sociocultural de poder e sobreposição dos aspectos cognitivos sobre os aspectos corporais, dos escolarizados sobre os não escolarizados, da cultura erudita sobre a cultura popular, conforme mencionou o autor no trecho acima.

Assim, com Le Breton (2013), afirmamos a visão de corpo que queremos adotar: o homem é seu corpo.

Se nos referimos a uma construção histórica da ideia de um corpo cindido do pensamento e, ao mesmo tempo, adotamos a concepção de que o homem é seu corpo, compreendemos que essa cisão se revela como um sintoma forjado e naturalizado historicamente enquanto pressuposto da subjetividade moderna, que vem onerando o ser humano de sua inteireza.

Essa naturalização da construção histórica de uma concepção de corpo e mente como elementos distintos e apartados, dificulta o estranhamento e facilita a manutenção desse paradigma. Como perceber algo que se apresenta como natural, normal, familiar? A que serve o homem disperso do seu corpo?

Brighente e Mesquita (2016) dedicaram-se a identificar a noção de corpo que atravessa a obra de Paulo Freire. Embora não tenham localizado uma concepção única, apontam para a denúncia de uma negação do corpo como estratégia de operacionalização do que Freire nomeia “educação bancária”. Essa concepção sugere o aluno como depósito do conhecimento, a quem se transfere saberes e valores de forma progressiva e cumulativa, portanto alguém cuja origem sociocultural e cuja história é indiferente no propósito educacional. Nessa concepção de educação, a anulação da história prévia dos educandos e a destinação idêntica, a todos, de conteúdos escolares comuns (genéricos e de validade universal), o sujeito é neutralizado e tido como objeto de ensino -em vez de sujeito da aprendizagem. Na leitura freiriana dos autores, conclui-se que isso não se dá sem a negação dos corpos:

Conhecendo um pouco da herança histórica, entendemos o motivo de a instituição escolar não permitir que os corpos se libertem, se humanizem e vivenciem sua condição natural de ser mais. A própria estrutura física da instituição, as cercas, os muros, as posições dos alunos dentro das salas de aulas (cada um em sua carteira enfileirada), a constituição de filas para manter a ordem, o panóptico, como Foucault (2009) descreve, já aguardam os educandos para moldá-los, discipliná-los e dizer a eles como seus corpos devem se comportar. Assim é caracterizado o processo de ensino e aprendizagem. (BRIGHENTE e MESQUITA, 2016, p.162)

Em contextos similares foram e são formados muitos de nossos educadores e educandos, ou seja, por meio da estratégia da negação do corpo ao longo do processo de ensino aprendizagem escolar, promovendo a normalização do *ter* corpo, assim como o esquecimento do *ser* corpo. Com os sentidos restringidos pelo espaço, pelas normas, ritimizados pelo tempo escolar, condicionados pela repetitividade da rotina, adormecidos pela constante exclusão dos mesmos das atividades voltadas à cognição, a sensação de que somos corpo gradativamente é anestesiada e torna-se imperceptível. Como mudar algo que não é percebido? Como perceber no outro, algo que não é reconhecido em si mesmo? Como ver na criança um ser que é corpo?

Ainda segundo a leitura freiriana de Brighente e Mesquita (2016), o caminho seria tornar o corpo consciente como maneira de resistir e fazer frente às iniciativas de controle, domesticação e esvaziamento do sentido histórico fundado nas conexões socioculturais próprias e singulares, para a construção de uma “educação libertadora”. De acordo com os autores,

Freire contribui com reflexões e práticas acerca da libertação dos [corpos] oprimidos, negados e interditados. Por isso, encontramos presente em suas obras a importância do diálogo, da conscientização, do homem-sujeito, e não do homem-objeto, mas do indivíduo histórico que pode e deve interferir no rumo da sua história. Por exemplo, quando o sujeito é corpo consciente, ele pode recusar a negação e a interdição do seu corpo. (BRIGHENTE e MESQUITA, 2016, p. 164)

Tornar consciente é despertar, trazer à percepção, desnaturalizar, estranhar essa condição alienada relativamente aos aspectos corporais, sensíveis, afetivos. Isso sugere um movimento de transformação de paradigmas, que não se dá sem um processo crítico-reflexivo, mas que vai além de um empenho retórico e teórico, pois envolve tratar o corpo como um senso e não como uma categoria abstrata (LE BRETON, 2013, p.52).

Ostetto (2010) afirma que para encantar é preciso encantar-se, com isso sintoniza-se aos achados de Tardif e Raymond (2000) anteriormente referidos e reforça a ideia de que é preciso despertar no adulto/docente as dimensões sensíveis esquecidas no contexto de negação dos corpos, o que permitiria olhar, sustentar e

valorizar tais dimensões também na criança. O caminho de desnaturalização e construção de outro modelo sociocultural e educacional, onde é possível ser corpo, partiria da persistência em mobilizar os sentidos, em retomar contato com a natureza, com a arte, com um tempo não condicionado pela produtividade programada, com os saberes que se constroem por meio de permitir-se ser corpo.

Gobbi (2014), ao abordar a necessidade de considerar as manifestações expressivas e artísticas como fundamento na formação de professores da Educação Infantil, sublinha que o equipamento biológico dos seres humanos é universal, mas sua mobilização e desempenho são marcados socialmente, o que implica pensar que o uso dos sentidos, do corpo, precisa de aprendizado. Não está pronto e definido, mas sim é passível de mudanças constantemente. Há plasticidade.

Pensando a respeito desse aspecto, da necessária construção de outro modelo sociocultural e educacional que considere o sujeito em sua integralidade, é necessário considerar as concepções e práticas que subsidiam as instituições educacionais destinadas às crianças pequenas: como se organizam os espaços físicos? De que forma o tempo, as rotinas incluem as experiências “de corpo inteiro”? O que é interdito? O que é permitido?

Consideramos que as aprendizagens corporais são balizadas por aspectos culturais da sociedade na qual estamos inseridos e se constituem em meio às práticas e sentidos sócio culturais. Desse modo, não há um “corpo” que seria “naturalmente” mais desenvolvido, mas sim um corpo que aprende, a partir de suas vivências sociais e culturais, modos de ser e agir em processos singulares ainda que em um âmbito coletivo. Os estudos referentes ao campo da corporeidade nos ajudam a compreender esse aspecto.

Strazzacapa (2012) em sua pesquisa sobre o surgimento e desenvolvimento das técnicas corporais nas artes do espetáculo vivo, examina as condições de nascimento dos profissionais que ela intitula de “reformadores” do trabalho corporal, focando no período de 1950-1960 em que houve uma eclosão de reflexões sobre o corpo no mundo todo, o que enriqueceu as discussões sobre as técnicas corporais. Um dos expoentes que a autora apresenta é o médico e pesquisador da Unicamp José Antonio

Lima, que descobriu a dança já adulto e foi parceiro profissional de Klauss Vianna (outra referência desse campo).

Na pesquisa prática de Lima, ele se apoia em noções específicas de movimento corporal. Segundo ele haveria três tipos de movimento: o “movimento anatômico”, o “movimento natural” e o “movimento técnico”. O primeiro corresponderia aos movimentos potenciais que o ser humano e o animal podem efetuar em virtude de seus parâmetros anatômicos, aqueles que são possíveis tendo em vista a estrutura anatômica dos indivíduos. O segundo movimento, o “natural”, corresponderia àqueles vinculados à vida cotidiana, isto é, ao que ele chama de “técnicas do corpo”, adquiridas ao longo da ontogênese, e tem relação com o ambiente sociocultural do indivíduo. O movimento natural está identificado com o cultural, refere-se a um corpo historicizado. O terceiro corresponderia aos movimentos adquiridos ao longo do aprendizado de uma tarefa precisa, num contexto particular – profissional, por exemplo. Trata-se de um movimento especializado. Para Lima a conquista do movimento será sempre uma conquista de liberdade.

Outra referência que nos ajuda a compreender o corpo como lugar de experiências e aprendizados é o filósofo Merleau-Ponty que toma, na Fenomenologia da Percepção, a corporeidade e o “mundo-da-vida” como centro de suas investigações (DAMIANO e OLIVEIRA, 2010). O autor concebe o mover e o perceber como dois aspectos do mesmo fenômeno. Há um elo essencial entre perceber algo e tomar uma atitude corporal em relação ao mundo exterior. O movimento do corpo e a percepção do mundo são, desse modo, correlativos e o ato perceptivo engloba movimento corporal e percepção do mundo. Desse modo Merleau-Ponty rompe com a noção de consciência contemplativa, destacada da ação do mundo. Assume a ideia de uma consciência encarnada e colocada no mundo pelo corpo, nosso “ancoradouro no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 156).

Retomando o referencial da abordagem Pikleriana trazido no início deste texto, tem-se na liberdade de movimento um princípio orientador da formação da criança, fundamentado na constatação de que a motricidade livre permite desenvolver “uma atividade realmente autônoma e contínua, que é fator fundamental na estruturação

de uma personalidade competente” (TARDOS e SZANTO, 2004, p.42). Competente no sentido de habilitar ao reconhecimento de seus interesses e motivações, de sentir legitimar a iniciativa da própria criança, de estar envolvido integralmente consigo e com o espaço externo, de ser sujeito ativo nas descobertas sobre si e o mundo, indissociavelmente, em cada momento.

Nessa perspectiva, pensar de que forma as crianças têm tido garantido em suas vidas cotidianas, especialmente nos espaços institucionais dedicados à sua educação, o aprendizado e a expansão de suas potencialidades corporais é uma questão que se coloca.

Diversas pesquisas que investigam a especificidade da formação docente na Educação Infantil alertam sobre a tendência a reproduzir nessa primeira etapa educacional, formas organizacionais escolares características (e questionáveis!) do Ensino Fundamental, conferindo à educação de crianças pequenas um caráter propedêutico, e inserindo-as na perspectiva do vir a ser, onde vêm a ser adultos precarizados em sua inteireza – em *ser* seu corpo.

Ora, se nos interessa compreender como a criança é vista em sua integralidade na Educação infantil, numa perspectiva de *ser* seu corpo e, simultaneamente nos deparamos à constatação da apropriação de práticas escolares fundadas no paradigma de fragmentação onde o corpo é invisibilizado, o que temos é a reprodução, nesse primeiro segmento educacional de ações que promovem e perpetuam esse paradigma.

As crianças vão para a escola, mas para onde vão as linguagens, a brincadeira, o movimento, os gestos, os sentidos, a imaginação? Se adotamos a perspectiva da integralidade, acreditamos que tudo isso vai junto, pelas frestas, na intensidade e originalidade da infância, ainda que com pouco espaço para existir, resiste na fantasia, nas desobediências, na imaginação que voa em devaneios, nos momentos de interação entre pares, na inquietude em sentar-se, no choro desestabilizador do ambiente etc..

Nessa mesma perspectiva, os professores também vão para a escola e com eles, seu campo sensível -quer esteja desperto ou adormecido-, suas experiências formativas (escolares ou não escolares), suas crenças, gostos, ânimos, frustrações etc.,

compondo uma presença conjunta com os outros sujeitos e ambientes da escola submetidos às regulações institucionais, às normas, à rotina, aos parâmetros pedagógicos que orientam seus olhares e fazeres, ao conteúdo curricular que, conjuntamente, representam no espaço institucional escolar informações que educam e (con)formam o corpo permanentemente.

Aos poucos nos confrontamos com elucidações que nos levam a inverter a questão apresentada inicialmente -“onde está o corpo na Educação Infantil?”- e reformulá-la da seguinte maneira: onde **não** está o corpo na Educação Infantil?

Nos damos conta, então, de que há indícios do corpo por todos os lados: nos espaços, pela forma como são concebidos, edificados, organizados, mobiliados; nos materiais disponíveis, seja pela qualidade, diversidade, origem; no planejamento da rotina, no uso do tempo, nos conteúdos de aprendizagem, nas normas, nas interações, nas instruções, nos parâmetros de desenvolvimento infantil; na presença física e afetiva do adulto e da criança conjuntamente num mesmo contexto social (a escola). Gandini (1999, p.157) endossa essa percepção ao mencionar que

(...) tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam –os objetos, os materiais e as estruturas- não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Essa presença material, incorporada, simultânea e coletiva (de certa forma animada) necessariamente informa os “usos” permitidos ao corpo no espaço social escolar. O corpo está, portanto, insistentemente presente.

Considerações finais

Compreendemos que a escola vem se constituindo historicamente como lócus privilegiado e predominante da educação dos sujeitos na contemporaneidade, assim como instituição social responsável por garantir o direito e oportunizar democraticamente acesso ao conhecimento. É importante, portanto, aprofundarmo-

nos nas discussões que envolvem a concepção de uma escola receptiva e valorativa da heterogeneidade populacional que a ela têm acesso e direito.

Heterogeneidade essa que se apresenta no encontro coletivo das pessoas, com suas histórias, origem socioeconômica e experiências culturais próprias e diversas, no espaço comum das escolas. A democratização complexifica, intensifica, dinamiza (e enriquece) a convivência social, as concepções de educação escolar, de cidadania, de docência, e com isso desafia a todos nessa coletividade.

Autores que abordam a concepção de “forma escolar” em seus estudos como Canário (2005), Lahire, Vincent e Thin (2001), Tardiff e Lessard (2014), apontam para a hegemonia, estabilidade e homogeneidade do modelo organizacional escolar historicamente constituído, como o que muitas vezes representa o desencanto (e desencontro) entre as expectativas sobre a educação e aquilo que a escola oferece com seus procedimentos normativos, conhecimentos disciplinares, tendência a uniformizar, padronizar e classificar os alunos, com a impermeabilidade à vida dos sentidos, ao corpo e a estanqueidade relativamente aos acontecimentos para além de seus muros.

A Educação Infantil, por outro lado, recém-chegada ao sistema educacional brasileiro e concebida como instituição responsável por educar e cuidar indissociavelmente da criança de 0 a 5 anos em sua integralidade, representa oportunidade de sonhar, criar, inventar, arriscar formatos flexíveis de escolaridade, que se orientam pelos caminhos apontados nas especificidades da infância. Isso não só não prescinde do corpo como convoca a ser corpo, a constituir-se integralmente na sensibilidade do convívio com a criança.

Não se trata de abandonar os aspectos cognitivos implicados no desenvolvimento humano, mas de buscar coerência quando o objetivo é educar numa perspectiva do humano inteiro. Como temos visto, a modernidade falhou ao apostar no quase exclusivismo da racionalidade como eixo norteador do desenvolvimento civilizatório. A falha se mostra na perpetuação da barbárie (KRAMER, 1999) - desigualdade social, displicência com o humano, intolerância com a diversidade que o singulariza (SOUSA SANTOS, 2016)- num tempo em que o desenvolvimento técnico-

científico alcançou domínios extraordinários, mas deixou de fora parâmetros fundamentais do cuidado com a vida.

A construção de um projeto educacional que encontre caminhos de sensibilização e humanização é, portanto, uma aposta de ruptura e resistência a esse cenário. Como disse Kramer (1999), trata-se de educar contra a barbárie.

Aprender por meio dos caminhos indicados pelas especificidades da Infância é parte dessa aposta de construir um atendimento educacional adequado às crianças pequenas. Mas isso requer, simultaneamente, a construção de um trabalho docente peculiar, implicado com a responsabilidade da observação e investigação, mais do que com o controle e a previsibilidade. A atitude de prever está geralmente relacionada àquilo que nos é familiar. Estamos demasiado familiarizado a parâmetros educacionais que excluem e subtraem dimensões significativas do desenvolvimento humano.

Para Malaguzzi (1999, p.80) “os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas”. Estamos, nessa mesma direção, interessados em desconstruir padrões constituídos historicamente, que nos levam à tendência de repetir e não de criar. Por isso, observar e investigar como atitudes de comprometimento com a construção de novas práticas pedagógicas, onde o olhar se abre à *inter-ação*, que se presentifica e se renova no frescor da atualidade dos acontecimentos, na concretude dos contextos específicos e presentes do dia a dia institucional junto às crianças, em parceria com as famílias, com a comunidade escolar e outros pares do ambiente educacional.

Além disso, convém lembrar, estamos falando de uma interação de corpo presente, que implica não somente a racionalidade do sujeito (educador/educando), mas os sentidos, o movimento, o gesto, a imaginação, as expressividades, as linguagens diversificadas que se desdobram em caminhos não convencionais na criança e transformam a prática pedagógica que a envolve em um processo co-criativo.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRIGHENTE, Mirian Furlan; MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições** [online]. 2016, vol.27, n.1, pp.155-177. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072016000100155&script=sci_abstract&tIng=pt

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto - Portugal: Porto Editora, 2005.

DAMIANO, Gilberto A. e OLIVEIRA, Wanderley. Merleau-Ponty e as relações entre corpo, percepção e expressão na infância. IN: DAMIANO, Gilberto A., PEREIRA, Lucia Helena Pena e OLIVEIRA, Wanderley C. (orgs.) **Corporeidade e educação: tecendo sentidos...** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez 2008.

FALK, Judith. “Loczy” e sua história. In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004. p. 9-32.

FORMOSINHO, João. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. Cap. 1, p.01-40.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.145-15.

GOBBI, M. A. Manifestações Expressivas e Artísticas: currículo e fundamento na formação de professoras e professores da educação infantil. In: Marlene Oliveira dos Santos; Maria Izabel Souza Ribeiro. (Org.). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?**. 1ª ed. Salvador: MEC - FAGED - Soofset Gráfica e Editora, 2014, v. 01, p. 195-209.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda. Educação Infantil e Expansão da Escolaridade Obrigatória: questões para a política a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da Educação Infantil Brasileira. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000 n.14. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo, antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e a modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder. -3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEITE FILHO, Aristeu Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013. Cap. 3, p.67-88.

LORIS, Malaguzzi. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 3, p.59-104.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1971.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Danças Circulares na formação de professores: a inteireza do ser na roda**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. v. 1. 144p .

_____. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. In: Célia Maria Guimarães. (Org.). **Educação Infantil: princípios e fundamentos**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 27-39.

PERISSÉ, Daniel. **Estética e Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coleção Temas & Educação).

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.113-122.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.73, Dez./ 2000

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnés. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004. p. 33-46

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas, princípios e aplicações**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n.33, p.7-47, jun 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000242&pid=S0102-4698201200020000900032&lng=pt

Data de envio: 04 de Abril de 2017.

Data de aceite: 15 de Maio de 2017.