FAP FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA

21 anos transformando sonhos em realidade!



Revista Academic Research FAP

Revista Semestral – Volume 12, Nº 21, jan/jul de 2026

CRESU
Centro Regional de Ensino Superior

COMISSÃO EDITORIAL
Ivandro de Souza Coelho
Raimunda Nonata Fortes Braga
COMITÊ DE REDAÇÃO
Ivandro de Souza Coelho
Raimunda Nonata Fortes Braga
SECRETÁRIA
Janaína Mascarenhas de Oliveira
CONSELHO EDITORIAL
Profª. Ma. Grazieli Brito da Silva - FAP
Mestra em Educação – UNISC/RS
Prof. Dr. Ivandro de Souza Coelho - FAP
Doutor em Educação – UFF/RJ
Prof. Dr. Cláudio Gonçalves da Silva - UFMA
Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola – UFLA/MG
Profª. Ma. Fabiana Campos Silva - FAP
Mestra em Educação – UNISC/RS
Profª. Ma. Raimunda Nonata Fortes Braga - FAP
Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP
PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO / CAPA
Raimunda Nonata Fortes Braga
Fabiana Campos Silva
NORMALIZAÇÃO
Rayssa Cristhália Viana da Silva

FAP Academic Research / Faculdade do Baixo Parnaíba. v. 12, n. 21, (jan./jul. 2026) – Chapadinha-MA, 2026.

v. 12, n. 21 (jan./jul. 2026)
Semestral

ISSN 2446-8312

1. Educação Superior – Periódicos. I. Faculdade do Baixo Parnaíba. II. Título.

CDU 378(051)

Elaborada pela Bibliotecária Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

A FAP *Academic Research* é um periódico editado e organizado pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), instituição de educação superior localizada no município de Chapadinha, na região conhecida como Baixo Parnaíba e Alto Munim, no estado do Maranhão, Brasil. Além de cumprir o objetivo de divulgar trabalhos de alta qualidade e rigor acadêmico produzidos pelo corpo docente e discente da FAP, o Periódico tem a missão de fazer avançar a oferta de educação superior de qualidade e verdadeiramente emancipadora no interior do Maranhão.

Localizada no meio do semiárido maranhense, Chapadinha está situada numa das regiões mais pobres do estado do Maranhão, por sua vez, um dos estados com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. Nesse contexto, os desafios envolvidos na oferta de educação superior de qualidade, sobretudo para uma instituição privada, não são poucos. Desde a frágil educação básica oferecida pelas escolas públicas locais, até as dificuldades econômicas de uma população de gente muito trabalhadora, mas muito explorada e aviltada de direitos fundamentais, acumulam-se as dificuldades apresentadas ao processo educacional na região.

Em tal cenário, a FAP acredita que somente uma educação que emancipe de maneira duradoura e sustentável pode dar sentido à continuação desse projeto, caso em que a pesquisa científica, contextualizada e consciente de sua qualidade política inerente, tem um papel fundamental a desempenhar. Mais do que profissionais tecnicamente qualificados para o mercado de trabalho, a FAP busca formar cidadãos críticos e capazes de transformar a sua realidade e a daqueles a sua volta. É justamente esse processo de emancipação que pode ser favorecido pelas habilidades de pesquisadores cuja função básica é tirar paradigmas do pano de fundo social, questioná-los e, se necessário, desconstruí-los.

Contamos, portanto, com a colaboração de toda a comunidade acadêmica da FAP para enriquecer cada vez mais a produção científica séria e crítica desta IES. Da mesma forma, convidamos professores, estudantes e pesquisadores, desde a iniciação científica até o pós-doutoramento, a contribuírem com o periódico com seus trabalhos e pesquisas, a fim de fortalecer a missão de Davi contra Golias, que é esta de viabilizar a pesquisa e a emancipação pela educação no interior do Maranhão.

Os trabalhos devem ser enviados em arquivo eletrônico em Word para <nupex@fapeduca.com.br>, incluindo:

- O corpo do artigo, com 7.000 a 10.000 palavras. As notas de rodapé devem ser, preferencialmente, curtas e objetivas, ao passo que as referências bibliográficas devem estar conforme o padrão ABNT;
- Breve biografia da autora ou do autor, com, no máximo, 50 palavras;
- Um resumo do artigo, respeitando o máximo de 150 palavras, incluindo palavras-chave que facilitem a catalogação bibliográfica.

Embora priorizemos trabalhos inéditos, subsidiariamente poderemos aceitar trabalhos já publicados, desde que sejam considerados de indiscutível relevância para a temática da Revista. Por sermos uma Faculdade que oferece majoritariamente cursos das Ciências Sociais e Humanas, nosso foco são artigos com temáticas relativas à Gestão da Educação, Políticas Sociais, Metodologias da Educação, Direitos Humanos e Saúde. Porém, em função de nossa

missão interdisciplinar, estimulamos o envio de trabalhos relacionados a outros temas que possam, de alguma forma, ser correlatos.

Desde já, agradecemos a parceria.

Equipe editorial.

EDITORIAL **7**

CORPOREIDADE E INFÂNCIA: o movimento como linguagem integradora na Educação Infantil **9**

Adriele Mendes Santos
Fábio de Araújo Ramos
Maria Regiane de Lima da Silva
Maria de Jesus Sousa da Silva
Nathállya Aquino de França
Rayllane Santos Nascimento
Enir Ferreira Lima

CORPOREIDADE COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO: teoria e prática..... **18**

Henrique de Oliveira Pontes
Graciely Teixeira Gomes
Lucimara do Nascimento da Costa
Maria Eduarda de Aguiar Ribeiro
Renata Borges do Nascimento Pereira
Enir Ferreira Lima

CORPOREIDADE NA PRÁTICA ESCOLAR: fundamentos teóricos e intervenção pedagógica **27**

Antônio Carlos Santos de Sena
Ádryo Pereira Menezes
Davi de Oliveira Cavalcanti
Davi Carvalho de Araújo
Dhully Kelly Martins da Costa
Éryck Costa de Oliveira
Yasmin Mesquita Santos
Enir Ferreira Lima

DE QUE MANEIRA A ESCOLA HISTORICAMENTE DISCIPLINOU O CORPO E COMO A PERSPECTIVA DA CORPOREIDADE PROPÕE SUA RESSIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO? **36**

Adriene Silva Melo
Daniele Pontes de Sousa
Eduarda Oliveira da Costa
Geyrlanne Martins dos Santos
Joaquim Dutra Rodrigues
Lara Regina Gomes da Silva
Ludmylla Costa Araújo
Leticia Leite Carvalho
Lorença Soares da Silva
Renato de Lima Paiva
Enir Ferreira Lima

GESTÃO EDUCACIONAL E PLANEJAMENTO: elo para desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem **46**

Vilandia Soares da Silva
Grazieli Brito da Silva

EDITORIAL

É com satisfação que a Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) apresenta o número 21 da Revista *FAP Academic Research*, que abre o volume 12 e corresponde ao primeiro semestre de 2026. Esta edição dedica a maior parte de suas páginas a um tema que atravessa toda a vida escolar e que, muitas vezes, permanece à margem do planejamento pedagógico: o corpo. Quatro dos cinco artigos aqui reunidos tratam da corporeidade e resultam de atividades desenvolvidas por alunos do curso de Pedagogia da FAP, sob a orientação da professora Enir Ferreira Lima, em escolas de Chapadinha – MA. Fechando a edição, um estudo sobre gestão escolar e planejamento recoloca em pauta as condições institucionais que tornam possível uma prática educativa intencional e de qualidade.

O primeiro artigo, "Corporeidade e infância: o movimento como linguagem integradora na Educação Infantil", analisa a corporeidade como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, em contraposição à visão histórica do corpo domesticado na escola. Com base em Merleau-Ponty, Vygotsky, Le Breton e João Batista Freire, os autores relatam a aplicação de um circuito psicomotor com uma turma de Infantil 2 e mostram que o movimento lúdico, mobilizado por uma narrativa, favoreceu a autonomia, a coordenação motora, a percepção espacial e a socialização das crianças, mesmo com recursos simples.

Em diálogo com essa discussão, "Corporeidade como meio de desenvolvimento: teoria e prática" compreende o corpo como meio de expressão, interação e construção do conhecimento. A partir da observação participante de atividades realizadas com crianças de três a cinco anos em uma pré-escola de Chapadinha, o estudo evidencia que as propostas corporais ampliaram a participação e a interação das crianças e tornaram a aprendizagem mais significativa, reafirmando a corporeidade como recurso pedagógico para o desenvolvimento integral.

O terceiro artigo, "Corporeidade na prática escolar: fundamentos teóricos e intervenção pedagógica", desloca a reflexão para os anos iniciais do Ensino Fundamental e contrapõe o modelo do "corpo-objeto" à perspectiva do "corpo-sujeito". O relato percorre a vivência de um teatro de sombras, o planejamento de uma microaula e uma intervenção em sala de aula com uma dinâmica de separação silábica com bola, e mostra que, mesmo diante das interferências do ambiente, as crianças se envolveram de forma ativa, lúdica e expressiva.

Na sequência, o artigo "De que maneira a escola historicamente disciplinou o corpo e como a perspectiva da corporeidade propõe sua ressignificação no processo educativo?" recupera, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a herança de controle corporal que

marca a escola brasileira desde o período colonial. Apoiado em Foucault, Merleau-Ponty e nos documentos normativos da educação, o texto aponta caminhos metodológicos ligados à consciência corporal, à expressão das emoções e à interdisciplinaridade, defendendo a integração intencional e contínua da corporeidade ao ensino.

Fechando a edição, “Gestão educacional e planejamento: elo para desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” discute, por meio de pesquisa bibliográfica, o papel do planejamento na gestão escolar. A autora mostra que o planejamento está presente em todos os níveis, dos planos nacionais ao projeto político-pedagógico e ao plano de aula, e que é por meio dele que a gestão assegura que as ações da escola não sejam desprovidas de intencionalidade.

Juntos, esses trabalhos reafirmam a vocação da FAP de produzir conhecimento a partir do território e em diálogo com ele, e mostram como a pesquisa realizada ainda na graduação pode dialogar com a escola básica e contribuir para práticas mais humanizadas. Agradecemos aos autores pela confiança em nossa revista, aos avaliadores pela leitura criteriosa e a todos que trabalharam na organização desta edição. Desejamos a todos uma boa leitura.

CORPOREIDADE E INFÂNCIA: o movimento como linguagem integradora na Educação Infantil

CORPOREALITY AND CHILDHOOD: movement as an integrating language in Early Childhood Education

Adriele Mendes Santos[1]
Fábio de Araújo Ramos[2]
Maria Regiane de Lima da Silva[3]
Maria de Jesus Sousa da Silva[4]
Nathállya Aquino de França[5]
Rayllane Santos Nascimento[6]
Orientadora: Prof.ª Ma. Enir Ferreira Lima[7]

RESUMO: Este artigo analisa a corporeidade como dimensão constitutiva e linguagem integradora no desenvolvimento infantil, em contraposição à visão histórica do corpo domesticado no ambiente escolar. Vinculado ao Objetivo Geral 2 da disciplina Corporeidade e Educação, o estudo investiga como intervenções pedagógicas intencionais articulam corpo, emoção e aprendizagem na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que combina revisão bibliográfica, apoiada em Merleau-Ponty, Vygotsky, Le Breton e João Batista Freire, com o relato de uma intervenção realizada com uma turma de Infantil 2: o circuito psicomotor "A Floresta dos Movimentos e o Resgate dos Bichos", composto pelos desafios "Ponte do Rio", "Pedras Preciosas" e "Caverna". Os resultados indicam que as crianças realizaram o percurso com autonomia, confiança e interação, e que o movimento lúdico, mobilizado por uma narrativa, favoreceu o equilíbrio, a coordenação motora ampla, a percepção espacial e a socialização. Conclui-se que o movimento planejado com intencionalidade pedagógica afirma a criança como corpo-sujeito e pode ser desenvolvido com recursos simples, em consonância com o campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos" da BNCC.

Palavras-chave: Corporeidade. Educação Infantil. Desenvolvimento integral. Circuito psicomotor.

---

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[2] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[5] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[6] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[7] Pedagoga e filósofa. Licenciada em Pedagogia/Magistério (2005) pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), licenciada em Filosofia (2010) pelo Instituto Superior Professor Nelson Abel Almeida e mestra em Educação pela UNISC/FAP. E-mail: enir.lima@prof.edu.ma.gov.br.

ABSTRACT: This article analyzes corporeality as a constitutive dimension and an integrating language in child development, in contrast to the historical view of the domesticated body in the school environment. Linked to General Objective 2 of the course Corporeality and Education, the study investigates how intentional pedagogical interventions articulate body, emotion and learning in Early Childhood Education. This is a qualitative study that combines a literature review, based on Merleau-Ponty, Vygotsky, Le Breton and João Batista Freire, with the report of an intervention carried out with an Infantil 2 class: the psychomotor circuit "The Forest of Movements and the Rescue of the Animals", made up of the challenges "River Bridge", "Precious Stones" and "Cave". The results indicate that the children completed the course with autonomy, confidence and interaction, and that playful movement, driven by a narrative, fostered balance, gross motor coordination, spatial perception and socialization. It is concluded that movement planned with pedagogical intentionality affirms the child as a body-subject and can be developed with simple resources, in line with the field of experience "Body, gestures and movements" of the BNCC.

Keywords: Corporeality. Early Childhood Education. Integral development. Psychomotor circuit.

1 INTRODUÇÃO

A evolução histórica das instituições escolares consolidou, em larga escala, um modelo pedagógico fortemente herdeiro do pensamento cartesiano, o qual opera por meio da fragmentação entre a mente cognitiva e o corpo físico. Sob essa égide tradicional, a escola assumiu um papel predominantemente disciplinador, transformando a sala de aula em um cenário de domesticação e silenciamento dos corpos. Exigia-se, e de certa forma ainda se exige, a imobilidade física como preceito e sinônimo de atenção, reduzindo o aluno a um receptáculo passivo de informações e o seu corpo a um mero suporte orgânico para a cabeça. Todavia, ao negligenciar o movimento, a escola desconsidera a própria essência da condição humana e compromete as bases do desenvolvimento integral na primeira infância.

Em contraposição a essa herança racionalista, a perspectiva da corporeidade emerge como um potente eixo de ruptura e ressignificação do fazer educativo. Compreender a corporeidade no ambiente escolar significa reconhecer o corpo não como uma ferramenta mecânica ou um objeto a ser controlado, mas como dimensão constitutiva do sujeito, o *locus* de sua sensibilidade, afetividade e expressão cultural. Especialmente no contexto da Educação Infantil, o ato de movimentar-se não deve ser interpretado pela comunidade pedagógica como

simples gasto de energia física ou intervalo recreativo entre tarefas ditas “cognitivas”. O movimento é, fundamentalmente, uma linguagem integradora, uma via pela qual a criança pequena se comunica, significa o mundo, constrói sua subjetividade e estabelece vínculos sociais.

A partir dessas premissas, e em consonância com o Objetivo Geral 2 da proposta formativa de intervenção pedagógica da disciplina Corporeidade e Educação, este artigo parte da necessidade de qualificar a ação docente para o planejamento de práticas que articulem, intencionalmente, corpo, cultura, emoção e aprendizagem. Diante desse cenário, delineia-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a corporeidade, quando incorporada às práticas pedagógicas de forma intencional e lúdica, pode atuar como linguagem integradora na Educação Infantil, rompendo com a lógica do corpo disciplinado?

O objetivo deste trabalho é analisar como a estruturação de uma microaula baseada em uma narrativa lúdica e em um circuito psicomotor contribui para o desenvolvimento do controle dinâmico, da coordenação motora ampla, do equilíbrio e da empatia em crianças da Pré-Escola (Infantil 2). Para sustentar essa análise, propõe-se uma incursão teórica e metodológica que articula as contribuições da filosofia da percepção, da psicologia histórico-cultural e da sociologia do corpo à análise de uma intervenção prática, com o propósito de demonstrar que o movimento planejado potencializa a autonomia e a inserção cultural do sujeito brincante. O texto está organizado em fundamentação teórica, metodologia, relato da intervenção, análise e discussão e considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Merleau-Ponty e o corpo próprio

Para inaugurar uma discussão consistente sobre a corporeidade na infância, faz-se indispensável recorrer à filosofia de Maurice Merleau-Ponty e à sua formulação acerca do “corpo vivido” ou “corpo próprio”. O autor altera radicalmente o estatuto do corpo ao afirmar que o ser humano não possui um corpo como quem detém um objeto ou um instrumento mecânico; o homem *é* o seu corpo, que se qualifica como âncora existencial, meio pelo qual nos engajamos no mundo e sujeito de toda experiência perceptiva (Merleau-Ponty, 1999). Transposta para a Pré-Escola, essa compreensão exige a passagem do “corpo objeto”, historicamente vigiado, retido, silenciado e moldado pelas normas institucionais, para o “corpo sujeito”, reconhecido como expressivo, espontâneo e cognoscente. A criança pequena compreende o espaço ao seu redor não por meio de coordenadas geográficas abstratas, mas a

partir de seu próprio posicionamento corporal e de suas ações motoras. Nesse sentido, Merleau-Ponty (1999) explica que o corpo não é um objeto como os demais: seu contorno marca uma fronteira que as relações espaciais comuns não atravessam, pois é a partir dele que o sujeito vê, sente e se situa no mundo.

Assim, quando uma criança da Educação Infantil é estimulada a imitar um bicho, rastejar, bater asas ou transpor obstáculos, ela não está executando um exercício de mímica puramente mecânico. Está, na verdade, ampliando sua consciência perceptiva, testando os limites de sua intencionalidade e significando a própria existência por meio da ação motora. O movimento, sob a ótica merleau-pontyana, constitui o próprio pensamento corporificado, o que reforça a premissa de que o desenvolvimento motor, o intelectual e o emocional caminham de forma unificada e indissociável no ambiente escolar.

2.2 Vygotsky: o brincar e as funções psicológicas superiores

Esse entendimento do corpo como linguagem integradora ganha sustentação na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky. O teórico postula que as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória mediada, o controle do comportamento e o pensamento abstrato, não nascem prontas no organismo biológico, mas desenvolvem-se progressivamente a partir das interações sociais e das mediações simbólicas oferecidas pelo meio cultural (Vygotsky, 1998). Na infância, o corpo é a primeira e mais imediata ferramenta de interação com o meio físico, com os adultos e com os parceiros de brincadeira. A atividade lúdica e corporal cria, portanto, uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança atua além de seu comportamento habitual, experimenta papéis sociais, internaliza comandos e assimila, de maneira ativa, as regras culturais de convivência. Ademais, a perspectiva histórico-cultural recusa a separação entre processos cognitivos e afetivos, o que permite compreender o movimento infantil como impregnado de emoção, visível no ritmo do gesto e na expressividade da criança.

Vygotsky (1998) sintetiza a importância do brinquedo para a constituição do psiquismo ao afirmar que ele cria uma zona de desenvolvimento proximal: ao brincar, a criança se comporta além do que é habitual para sua idade e para seu comportamento diário, como se fosse maior do que é na realidade. Portanto, quando uma proposta pedagógica intencional estrutura um circuito motor guiado por uma narrativa ou por uma missão simbólica, ela mobiliza uma totalidade na qual o esforço motor da criança é sustentado por sua motivação afetiva e pela cooperação com o grupo, convertendo a ação biológica do movimento em uma experiência de natureza psicológica, afetiva e socializadora.

2.3 Le Breton, João Batista Freire e a cultura corporal

Complementando esse arcabouço, David Le Breton afirma que o corpo é uma construção social e cultural, moldada pelos signos, valores, linguagens e rituais de uma determinada época e comunidade, de modo que seus significados e usos variam conforme o contexto histórico e social (Le Breton, 2006). Não existe, para a sociologia do corpo, um corpo puramente natural, neutro ou isolado; a corporeidade expressa a identidade, a cultura e a história do sujeito no mundo. A infância, portanto, apropria-se ativamente da cultura corporal disponível, como os jogos, as mímicas, as brincadeiras cantadas, as danças e os gestos compartilhados, para se fazer notar, expressar sentimentos e pertencer ao tecido social. Se a instituição escolar impõe um padrão homogeneizador, estático e meramente repressor, acaba por silenciar e excluir a diversidade de manifestações e saberes culturais que as crianças trazem de suas realidades.

Essa leitura sociológica encontra consonância nas formulações de João Batista Freire, que defende o corpo e o movimento no cenário educativo como linguagens legítimas e fundamentais de expressão humana. Freire (1989) argumenta que a criança pequena aprende trazendo o mundo físico e social para dentro de si por meio da ação corporal e da experimentação. Para o autor, a educação corporal na infância não deve focar no rendimento atlético, no adestramento mecânico ou no tecnicismo motor isolado, mas no jogo, na brincadeira e na ludicidade, entendidos como formas genuínas de leitura e interpretação do mundo. O gesto infantil é carregado de intencionalidade, imaginação e simbolismo. Ao assegurar um planejamento que coloca a cultura corporal, o ritmo, as narrativas e os circuitos psicomotores em evidência, a prática pedagógica promove uma aprendizagem significativa, inclusiva e contextualizada, na qual a criança exerce sua autonomia por meio de sua própria voz e identidade corporal.

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa e caráter interventivo, combinando revisão bibliográfica com o planejamento, a execução e o relato de uma proposta lúdica interdisciplinar desenvolvida com uma turma do Infantil 2 da Pré-Escola. A revisão bibliográfica apoiou-se em obras de Merleau-Ponty (1999), Vygotsky (1998), Le Breton (2006) e Freire (1989), e o planejamento tomou como referência o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), especialmente os objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento EI03CG01 e EI03CG02, que tratam da expressão corporal e do controle e adequação do uso do corpo em brincadeiras e jogos.

A intervenção, intitulada “A Floresta dos Movimentos e o Resgate dos Bichos”, foi realizada em 19 de junho de 2026 e planejada para cerca de 20 minutos. O planejamento previa três momentos: uma acolhida em roda, com narrativa lúdica (“A Floresta dos Movimentos está silenciosa...”) e imitação de animais ao som de palmas e ritmos; um circuito psicomotor com três desafios; e um momento final de celebração, com dança coletiva e criação de movimentos pelas crianças. No circuito, a “Ponte do Rio” consistia em caminhar sobre uma linha de fita fixada no chão, para exercitar o equilíbrio; as “Pedras Preciosas”, em passar entre balões distribuídos no chão, para trabalhar a percepção e o controle espacial; e a “Caverna”, em atravessar por baixo de uma mesa coberta com TNT para resgatar um urso de pelúcia colocado sobre uma cadeira. Os materiais utilizados foram simples: fita, balões, mesa, cadeira, TNT e um urso de pelúcia. A atividade foi acompanhada por meio de observação e de registro fotográfico. As fotografias não foram incluídas no artigo para preservar a imagem das crianças, mas serviram de apoio para a descrição apresentada na seção seguinte.

4 RELATO DA INTERVENÇÃO

No dia 19 de junho de 2026, foi realizada a aula com a proposta de um circuito motor voltado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”. A atividade aconteceu em uma sala de aula, com as mesas e cadeiras dispostas junto às paredes, de modo que o centro do piso ficasse livre para a montagem do percurso. Inicialmente, as crianças foram organizadas em roda para receber as orientações sobre a atividade e, em seguida, realizaram o percurso individualmente, respeitando sua vez e interagindo com os colegas. Nos registros fotográficos, enquanto uma criança percorre o circuito, outras aparecem sentadas em cadeiras ao redor do espaço, acompanhando a atividade.

O circuito foi composto por três desafios. No primeiro, denominado “Ponte do Rio”, as crianças caminharam sobre uma fita colocada no chão, imaginando atravessar uma ponte. A fita, estendida em linha reta sobre o piso, exigia que a criança colocasse um pé à frente do outro. Em um dos registros, uma criança percorre a “ponte” com os braços abertos lateralmente e o olhar voltado para a fita, buscando manter o equilíbrio. Essa atividade favoreceu o desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação motora ampla e da concentração. Em seguida, as crianças realizaram o desafio das “Pedras Preciosas”, representadas por balões distribuídos no chão, nas cores rosa e verde, espalhados pelo piso sem ordem fixa. As crianças precisavam

passar entre eles com atenção, escolhendo onde apoiar os pés para não tocar nas “pedras”; no registro desse desafio, uma criança caminha entre os balões olhando para o chão, atenta ao próximo passo. Esse desafio estimulou a coordenação motora, a percepção espacial e o controle dos movimentos corporais.

Para finalizar o percurso, as crianças atravessaram a “Caverna”, construída com uma mesa coberta por TNT lilás, cujas bordas caíam até perto do chão, deixando por baixo um espaço estreito. Para atravessá-la, era preciso abaixar-se e passar por esse espaço; em um dos registros, uma criança atravessa a “caverna” deitada de bruços, rente ao piso, apoiando-se nos braços para avançar. Logo após a caverna estava o objetivo final: salvar um urso de pelúcia branco que estava sobre uma cadeira laranja, ao lado de um cartaz escrito à mão com a palavra “SOCORRO”, que reforçava a narrativa do resgate. A proposta despertou o interesse, a imaginação e o envolvimento das crianças, que participaram ativamente de toda a atividade.

Observou-se que todas as crianças conseguiram realizar o percurso com facilidade, demonstrando autonomia, confiança e interação durante a execução dos desafios. A atividade contribuiu para o desenvolvimento dos objetivos previstos, especialmente aqueles relacionados ao uso do corpo, dos gestos e dos movimentos, além de favorecer a socialização e a participação coletiva. Ao término da dinâmica, cada criança recebeu um balão como forma de reconhecimento pela participação e pelo empenho demonstrados durante a atividade.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A vivência da microaula permitiu retomar a questão norteadora desta investigação. Ao analisar o comportamento das crianças durante o circuito, percebeu-se que a atividade rompeu de forma direta com a lógica tradicional disciplinadora. Enquanto a escola tradicional exige a imobilidade como sinônimo de atenção, a intervenção demonstrou que é por meio da ação e do movimento planejado que a criança se concentra, interage e aprende: cada criança aguardou sua vez, acompanhou o percurso dos colegas e manteve-se envolvida na narrativa do resgate.

O circuito ativou o que Merleau-Ponty (1999) compreende como espaço vivido. A fita no chão e a mesa coberta com TNT não eram apenas obstáculos físicos, mas desafios que exigiam que a criança reorganizasse seu esquema corporal e sua percepção sensorial, o que se evidenciou, nos registros, nos braços abertos para o equilíbrio sobre a “ponte”, no olhar atento ao chão ao passar entre as “pedras” e no deslocamento rente ao piso para atravessar a “caverna”. A passagem entre os balões e por baixo da mesa mobilizou o controle dinâmico do próprio

corpo e o equilíbrio, em consonância com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento EI03CG02, que trata do controle e da adequação do uso do corpo em brincadeiras e jogos (Brasil, 2018).

Ademais, a dimensão da alteridade e da emoção, destacada pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), emergiu no resgate do urso de pelúcia, que mobilizou o cuidado com o outro, ainda que no plano simbólico, e na espera da vez e na interação com os colegas ao longo do percurso. A narrativa conferiu sentido ao esforço motor, e o movimento tornou-se uma linguagem coletiva na qual a empatia, a cooperação e a participação foram colocadas em primeiro plano. Na mesma direção, a proposta aproximou-se do que defende Freire (1989), ao privilegiar o jogo e a imaginação em vez do rendimento ou do adestramento motor, e do que aponta Le Breton (2006), ao acolher gestos e brincadeiras que fazem parte da cultura corporal das crianças.

Contudo, ao pensar na transposição dessa prática para a rotina diária das escolas da rede pública, é preciso considerar limites reais, como a escassez de espaço físico adequado, salas de aula superlotadas e a carência de materiais pedagógicos específicos. A intervenção mostrou que, mesmo diante dessas limitações, o uso de recursos simples, como fita, balões, uma mesa, cadeiras e retalhos de TNT, é viável e eficaz quando há intencionalidade pedagógica clara por parte dos professores. Reconhece-se, também, que o estudo se baseia em uma única intervenção, com uma turma, e em registros de observação e fotografia, o que limita a generalização dos resultados e indica a necessidade de propostas contínuas e de acompanhamento mais sistemático.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de pesquisa, conclui-se que a corporeidade, quando incorporada às práticas pedagógicas de forma intencional e lúdica, atua como linguagem integradora na Educação Infantil, pois articula aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento. A intervenção realizada demonstrou que atividades lúdicas e corporais, organizadas em torno de uma narrativa, favorecem a autonomia, a coordenação motora, o equilíbrio, a interação social e a aprendizagem significativa, rompendo com a lógica do corpo disciplinado e imóvel.

Os resultados evidenciaram que o movimento, quando planejado de forma intencional, torna-se uma importante ferramenta educativa, capaz de afirmar a criança como corpo-sujeito e de contribuir para sua formação de maneira integral, mesmo com recursos

simples. Assim, a valorização da corporeidade na Educação Infantil é essencial para promover experiências de aprendizagem mais inclusivas, participativas e alinhadas aos princípios da BNCC, o que reforça a importância de incluir propostas corporais de forma contínua no planejamento docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORPOREIDADE COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO: teoria e prática

CORPOREALITY AS A MEANS OF DEVELOPMENT: theory and practice

Henrique de Oliveira Pontes[1]
Graciely Teixeira Gomes[2]
Lucimara do Nascimento da Costa[3]
Maria Eduarda de Aguiar Ribeiro[4]
Renata Borges do Nascimento Pereira[5]
Orientadora: Prof.ª Ma. Enir Ferreira Lima[6]

RESUMO: A corporeidade constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento humano e da aprendizagem, pois permite compreender o corpo como meio de expressão, interação e construção do conhecimento. O presente artigo tem como objetivo promover a compreensão da corporeidade como linguagem pedagógica e dimensão integradora do desenvolvimento humano, contribuindo para que futuros professores planejem práticas educativas que articulem corpo, cultura, emoção e aprendizagem no contexto escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de observação participante durante atividades desenvolvidas por acadêmicos do 5º período do curso de Pedagogia na Pré-Escola Jardim de Infância Cirandinha, localizada no município de Chapadinha (MA), sob orientação da professora Enir Ferreira Lima. Participaram das atividades quinze crianças com idade entre três e cinco anos, e foram aplicadas duas propostas pedagógicas envolvendo movimento corporal, expressão e reconhecimento espacial. Os resultados evidenciaram que as atividades corporais favoreceram a participação ativa das crianças, ampliaram as possibilidades de interação e estimularam a aprendizagem de forma significativa. Conclui-se que a corporeidade representa um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para processos educativos mais inclusivos, dinâmicos e contextualizados.

Palavras-chave: Corporeidade. Desenvolvimento infantil. Aprendizagem. Educação Infantil. Prática pedagógica.

[1] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: henriquepontes2872@gmail.com.
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: gracielyteixeira57@gmail.com.
[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: 5lucimaracosta@gmail.com.
[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: ma0801171@gmail.com.
[5] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: renataborges6317@gmail.com.
[6] Pedagoga e filósofa. Licenciada em Pedagogia/Magistério (2005) pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), licenciada em Filosofia (2010) pelo Instituto Superior Professor Nelson Abel Almeida e mestra em Educação pela UNISC/FAP. E-mail: enir.lima@prof.edu.ma.gov.br.

ABSTRACT: Corporeality is an essential dimension of human development and learning, as it allows the body to be understood as a means of expression, interaction and knowledge construction. This article aims to promote the understanding of corporeality as a pedagogical language and an integrating dimension of human development, helping future teachers to plan educational practices that articulate body, culture, emotion and learning in the school context. The research, with a qualitative approach, was carried out through participant observation during activities developed by fifth-semester students of the Pedagogy course at Jardim de Infância Cirandinha Preschool, located in the municipality of Chapadinha, Maranhão, under the supervision of Professor Enir Ferreira Lima. Fifteen children aged between three and five years took part in the activities, and two pedagogical proposals involving body movement, expression and spatial recognition were applied. The results showed that bodily activities favored the children's active participation, expanded their possibilities for interaction and stimulated meaningful learning. It is concluded that corporeality is an important pedagogical resource for the integral development of children, contributing to more inclusive, dynamic and contextualized educational processes.

Keywords: Corporeality. Child development. Learning. Early childhood education. Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem buscado desenvolver práticas pedagógicas capazes de compreender o ser humano em sua totalidade, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e corporais como dimensões indissociáveis do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a corporeidade assume papel fundamental, pois compreende o corpo não apenas como estrutura biológica, mas como meio pelo qual o sujeito percebe o mundo, estabelece relações e constrói conhecimentos. Historicamente, a escola privilegiou práticas centradas na transmissão de conteúdos e no desenvolvimento intelectual, reduzindo a participação do corpo nos processos educativos. Entretanto, diferentes estudos demonstram que a aprendizagem ocorre de forma integrada, envolvendo movimento, linguagem, emoções, cultura e interação social, o que torna necessário reconhecer o corpo como elemento constitutivo da experiência humana e da construção do conhecimento.

A corporeidade possibilita à criança expressar sentimentos, desenvolver habilidades motoras, interagir com outras pessoas e compreender o ambiente em que está

inserida. Especialmente na Educação Infantil, as experiências corporais constituem importantes oportunidades para o desenvolvimento integral, uma vez que a criança aprende por meio da exploração, do brincar, do movimento e da interação com o meio. Diante dessa perspectiva, o presente estudo problematiza a seguinte questão: como a corporeidade pode ser incorporada às práticas pedagógicas de forma intencional, contribuindo para uma aprendizagem significativa, inclusiva e contextualizada na realidade das crianças?

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de fortalecer práticas educativas que valorizem o corpo como meio de aprendizagem, expressão e construção da autonomia. Além disso, o estudo contribui para a formação de futuros professores, possibilitando reflexões sobre metodologias capazes de integrar corpo, cultura, emoção e conhecimento no cotidiano escolar. O objetivo geral consiste em promover a compreensão da corporeidade como linguagem pedagógica e dimensão integradora do desenvolvimento humano, contribuindo para que futuros professores planejem práticas educativas que articulem corpo, cultura, emoção e aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo na Pré-Escola Jardim de Infância Cirandinha, localizada no município de Chapadinha (MA). A investigação contou com a participação de acadêmicos do 5º período do curso de Pedagogia e teve como finalidade observar a relação entre os referenciais teóricos da corporeidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da instituição.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da corporeidade no contexto educacional requer uma visão que supere a tradicional separação entre corpo e mente, reconhecendo o sujeito em sua totalidade. Durante muito tempo, a escola priorizou práticas voltadas para o controle e a disciplina corporal, tratando o corpo apenas como um instrumento passivo no processo educativo. Entretanto, autores como Vygotsky, Le Breton, Wallon, Merleau-Ponty e João Batista Freire defendem uma concepção mais ampla, na qual o corpo é entendido como elemento fundamental para a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a construção de significados.

2.1 Vygotsky e a mediação cultural

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela cultura. Nesse processo, o corpo assume

papel essencial, pois é por meio dos gestos, movimentos, expressões e da linguagem que o indivíduo se relaciona com o meio e internaliza conhecimentos. Assim, o corpo não se limita à dimensão biológica, mas atua como mediador entre o sujeito e o mundo social, contribuindo para a formação das funções psicológicas superiores. Essa compreensão evidencia que práticas pedagógicas que ignoram a dimensão corporal podem restringir as possibilidades de aprendizagem. Valorizar o movimento, a interação e a expressão corporal significa reconhecer que o conhecimento é construído a partir de experiências concretas que envolvem o sujeito em sua integralidade, de modo que o corpo se torna elemento central na construção de sentidos, na socialização e na apropriação da cultura.

2.2 Le Breton e o corpo como construção cultural

Le Breton (2007) amplia essa discussão ao compreender o corpo como uma construção social e cultural. Para o autor, os significados atribuídos ao corpo são produzidos historicamente e compartilhados socialmente, de modo que cada sociedade estabelece formas específicas de perceber, expressar e vivenciar a corporeidade. Nessa perspectiva, o corpo também funciona como linguagem, comunicando identidades, experiências e pertencimentos culturais. No ambiente escolar, essa concepção destaca a importância de reconhecer e respeitar as diferentes formas de expressão corporal trazidas pelas crianças, valorizando a diversidade presente no contexto educacional. Além disso, compreender o corpo como construção cultural implica reconhecer sua constante transformação em função das relações sociais e dos contextos vivenciados pelos sujeitos. Dessa maneira, o trabalho com a corporeidade na escola vai além do desenvolvimento motor, abrangendo também aspectos relacionados à identidade, à cultura e à expressão, e favorecendo a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade.

2.3 Wallon: corpo, emoção e cognição

As contribuições de Wallon (2007) reforçam essa compreensão ao integrar corpo, emoção e cognição no desenvolvimento humano. Segundo o autor, a criança se desenvolve de forma global, articulando aspectos afetivos, motores e intelectuais. O corpo representa o primeiro meio de comunicação com o mundo, sendo por meio dele que a criança expressa emoções, estabelece vínculos e constrói sua identidade. Nesse sentido, a afetividade exerce influência direta sobre os processos de aprendizagem e sobre as relações sociais. Ao destacar a importância das emoções, Wallon demonstra que a aprendizagem não depende apenas de aspectos racionais, mas também do envolvimento afetivo do sujeito. O movimento corporal,

portanto, não corresponde apenas a uma ação física, mas constitui uma forma de expressão emocional e de comunicação, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que integrem corpo e emoção, criando ambientes educativos mais significativos, participativos e humanizados.

2.4 Merleau-Ponty, João Batista Freire e a corporeidade na educação

A corporeidade compreende o corpo como dimensão fundamental da existência humana, integrando aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais. Na educação, esse conceito ultrapassa a ideia do corpo apenas como instrumento biológico, reconhecendo-o como meio de expressão, comunicação e construção do conhecimento. Segundo Merleau-Ponty (1999), o corpo é a forma pela qual o sujeito se relaciona com o mundo, pois é por meio dele que percebemos, sentimos e aprendemos. Essa perspectiva fenomenológica influenciou profundamente os estudos educacionais sobre movimento, experiência e aprendizagem significativa.

No contexto brasileiro, João Batista Freire destaca que a corporeidade deve ser entendida como elemento central da formação humana e defende uma Educação Física voltada para a liberdade, a criatividade e a valorização da experiência corporal da criança. Em *Educação de corpo inteiro*, o autor critica práticas mecanicistas e propõe uma educação que considere o aluno em sua totalidade, integrando corpo, mente, emoção e cultura (Freire, 2011). Diante dessas contribuições teóricas, pensar a prática pedagógica a partir da corporeidade significa reconhecer a criança em sua totalidade, considerando suas experiências, vivências e formas de expressão. Isso exige do educador a adoção de estratégias que valorizem o movimento, a interação e a expressão corporal como elementos essenciais para a aprendizagem, ampliando as possibilidades de ensino e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade (Vygotsky, 1998; Le Breton, 2007; Wallon, 2007).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo de abordagem qualitativa, desenvolvido com o objetivo de compreender como a corporeidade contribui para o desenvolvimento infantil por meio das experiências corporais e do movimento na Educação Infantil. Segundo Gil (2019), a pesquisa de campo possibilita a observação direta dos fenômenos em seu ambiente natural, permitindo uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada. O estudo foi realizado na Pré-Escola Jardim de Infância Cirandinha,

localizada no município de Chapadinha, Maranhão. Participaram da pesquisa 15 crianças com idade entre 3 e 5 anos, regularmente matriculadas na instituição. A escolha dessa faixa etária justifica-se pela importância das vivências corporais no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças durante os primeiros anos da infância.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, técnica que permitiu aos pesquisadores acompanhar e registrar as manifestações das crianças durante a realização das atividades propostas. De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a observação participante possibilita ao pesquisador inserir-se no contexto estudado, favorecendo uma análise mais detalhada dos comportamentos, interações e experiências dos sujeitos envolvidos. Para a execução da pesquisa, foram desenvolvidas duas atividades pedagógicas fundamentadas nos princípios da corporeidade e do desenvolvimento infantil.

A primeira atividade consistiu em uma dinâmica de expressão corporal mediada por músicas infantis e movimentos orientados, com o propósito de estimular a coordenação motora, a criatividade, a percepção corporal, a socialização e a expressão de sentimentos e emoções. Durante a atividade, as crianças foram incentivadas a explorar diferentes formas de movimentação do corpo, respeitando suas possibilidades individuais e favorecendo a construção da autonomia. A segunda atividade envolveu um circuito motor organizado no espaço escolar, com elementos visuais e desafios corporais adequados à faixa etária dos participantes. As crianças realizaram percursos que exigiam deslocamentos, saltos, equilíbrio e reconhecimento espacial, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora ampla, da lateralidade, da atenção, da concentração e da percepção do próprio corpo em relação ao ambiente.

Durante a realização das atividades, foram observados aspectos relacionados à participação das crianças, ao interesse demonstrado pelas propostas, às interações estabelecidas entre os colegas, à capacidade de seguir orientações, às manifestações de criatividade e às habilidades motoras apresentadas. Os registros foram realizados por meio de anotações descritivas elaboradas pelos pesquisadores durante e após as intervenções pedagógicas. A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, relacionando as observações registradas aos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, com base em Vygotsky (1998), Wallon (2007), Le Breton (2007), Merleau-Ponty (1999) e Freire (2011).

Os resultados foram organizados e analisados a partir das categorias participação, interação social, expressão corporal e desenvolvimento motor, permitindo compreender de que

forma as experiências corporais favorecem o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Por se tratar de uma pesquisa realizada em ambiente escolar com fins exclusivamente acadêmicos, foram respeitados os princípios éticos da investigação científica, preservando a identidade dos participantes e garantindo a confidencialidade das informações obtidas durante o estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações realizadas durante as duas atividades foram organizadas nas categorias definidas na metodologia. Quanto à participação, as crianças envolveram-se com entusiasmo nas propostas e demonstraram interesse tanto pela dinâmica de expressão corporal quanto pelo circuito motor. No que se refere à interação social, as atividades ampliaram as possibilidades de contato entre os colegas, que interagiram uns com os outros ao longo das vivências. Em relação à expressão corporal e ao desenvolvimento motor, as experiências favoreceram a coordenação motora, a criatividade e a socialização, e a aprendizagem ocorreu de maneira lúdica e prazerosa.

Esses resultados dialogam com a literatura que fundamenta o estudo, segundo a qual o corpo não deve ser tratado apenas como objeto de disciplina ou desempenho físico, mas como sujeito de experiências e aprendizagens. As contribuições de João Batista Freire destacam-se por defenderem uma prática pedagógica mais lúdica, crítica e participativa, na qual a Educação Física escolar respeita a espontaneidade e a criatividade das crianças, promovendo autonomia e prazer no movimento (Freire, 2011). O entusiasmo e o interesse observados nas atividades indicam que a valorização do corpo e das práticas corporais não é um mero passatempo, mas um instrumento pedagógico relevante. Quando a escola incorpora a corporeidade, transforma o espaço educacional em um ambiente mais dinâmico e prazeroso, no qual a criança tem liberdade para criar, interagir e expressar sua subjetividade, atuando ativamente na construção do próprio conhecimento.

A ampliação das interações entre as crianças aproxima-se da perspectiva de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento ocorre nas relações sociais mediadas pela cultura, e o envolvimento afetivo demonstrado durante as propostas reforça a compreensão de Wallon (2007) sobre a relação entre emoção, movimento e aprendizagem. Do mesmo modo, os percursos do circuito motor, que exigiam deslocamentos, equilíbrio e reconhecimento espacial, evidenciam o corpo como meio pelo qual a criança percebe o espaço e se relaciona com ele,

conforme a perspectiva de Merleau-Ponty (1999). Por fim, a liberdade para explorar diferentes formas de movimento, respeitando as possibilidades individuais, vai ao encontro da defesa de Le Breton (2007) sobre o respeito à diversidade de expressões corporais. Assim, práticas educativas centradas na corporeidade favorecem maior engajamento das crianças, melhor convivência social e desenvolvimento emocional, e podem potencializar a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento quando integradas ao currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender a importância da corporeidade no desenvolvimento das crianças e no processo de aprendizagem. As atividades realizadas na Pré-Escola Jardim de Infância Cirandinha mostraram que o uso do corpo, do movimento e da expressão corporal contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil. Durante as atividades, foi possível observar que as crianças participaram com entusiasmo, interagiram umas com as outras e demonstraram interesse pelas propostas desenvolvidas, e que as experiências corporais favoreceram o desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade, da socialização e da aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa.

Os resultados obtidos reforçam a ideia de que a corporeidade deve estar presente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois possibilita que a criança aprenda por meio da exploração, da interação e das vivências corporais. Dessa forma, o corpo deixa de ser visto apenas como instrumento de movimento e passa a ser reconhecido como parte essencial da construção do conhecimento. Por fim, a realização deste trabalho contribuiu para o processo de formação dos acadêmicos de Pedagogia, proporcionando experiências importantes para a prática docente. Assim, conclui-se que a valorização da corporeidade nos espaços educativos favorece uma educação mais participativa, significativa e voltada para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CORPOREIDADE NA PRÁTICA ESCOLAR: fundamentos teóricos e intervenção pedagógica

CORPOREALITY IN SCHOOL PRACTICE: theoretical foundations and pedagogical intervention

Antônio Carlos Santos de Sena[1]
Ádryo Pereira Menezes[2]
Davi de Oliveira Cavalcanti[3]
Davi Carvalho de Araújo[4]
Dhully Kelly Martins da Costa[5]
Éryck Costa de Oliveira[6]
Yasmin Mesquita Santos[7]
Orientadora: Prof.ª Ma. Enir Ferreira Lima[8]

RESUMO: Este artigo investiga as implicações teóricas e práticas da corporeidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contrapondo o modelo histórico de disciplinarização corporal, associado ao "corpo-objeto", à perspectiva emancipatória do "corpo-sujeito". Alicerçada nas concepções de Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire, Lev Vygotsky, David Le Breton e João Batista Freire, a pesquisa analisa a inserção intencional do corpo no fazer pedagógico. Metodologicamente, adota-se o formato de relato de experiência fundamentado, que detalha uma trajetória em três etapas: a vivência estético-sensorial de um teatro de sombras, o planejamento de uma microaula integradora e a intervenção prática realizada na Unidade de Ensino "Anjo da Guarda". Na intervenção, as crianças participaram de uma dinâmica de separação silábica com bola, organizadas em duplas e fileiras, arremessando e recebendo a bola a cada sílaba pronunciada, e demonstraram participação ativa, lúdica e expressiva. Apesar das interferências do ambiente, a proposta manteve o envolvimento das crianças, o que evidencia a potência de práticas que concebem o movimento como linguagem da infância. Conclui-se que a escola contemporânea demanda práticas pedagógicas continuadas que devolvam a voz e a ação ao corpo brincante, convertendo o espaço escolar em um ambiente democrático de aprendizagem integral.

[1] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[2] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[3] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[4] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[5] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[6] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[7] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[8] Pedagoga e filósofa. Licenciada em Pedagogia/Magistério (2005) pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), licenciada em Filosofia (2010) pelo Instituto Superior Professor Nelson Abel Almeida e mestra em Educação pela UNISC/FAP. E-mail: enir.lima@prof.edu.ma.gov.br.

Palavras-chave: Corporeidade. Prática escolar. Corpo-sujeito. Teatro de sombras. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This article investigates the theoretical and practical implications of corporeality in the early years of Elementary School, contrasting the historical model of body disciplining, associated with the "body-object", with the emancipatory perspective of the "body-subject". Based on the ideas of Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire, Lev Vygotsky, David Le Breton and João Batista Freire, the research analyzes the intentional inclusion of the body in teaching practice. Methodologically, it adopts the format of a grounded experience report, detailing a three-stage trajectory: the aesthetic and sensory experience of a shadow theater, the planning of an integrative micro-lesson and the practical intervention carried out at the "Anjo da Guarda" school unit. During the intervention, the children took part in a syllable segmentation game with a ball, organized in pairs and rows, throwing and catching the ball at each syllable spoken, and showed active, playful and expressive participation. Despite interference from the environment, the activity kept the children engaged, which shows the potential of practices that conceive movement as a language of childhood. It is concluded that contemporary schools require continuous pedagogical practices that restore voice and action to the playing body, turning the school into a democratic space for integral learning.

Keywords: Corporeality. School practice. Body-subject. Shadow theater. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da instituição escolar ocidental foi amplamente marcada pelo paradigma dualista cartesiano, o qual concebeu a mente como centro soberano do intelecto e o corpo como mero suporte biológico, passível de controle e repressão. Essa dicotomia resultou em práticas disciplinares voltadas para o silenciamento dos corpos dos educandos, limitando o movimento à obediência, à inércia das carteiras e à mecanização dos gestos. No entanto, o debate educacional contemporâneo tem exigido uma revisão urgente dessa postura, elegendo o conceito de corporeidade como chave para uma educação integral e humanizadora no Ensino Fundamental.

A corporeidade, entendida como a síntese sensível, existencial, social e cultural do sujeito, não se reduz à dimensão motora ou anatômica. Trata-se da forma pela qual o ser humano se coloca no mundo, percebe, expressa-se e constrói conhecimentos. Quando a escola ignora a corporeidade, obstaculiza as múltiplas linguagens infantis e empobrece o processo cognitivo,

que é indissociável da emoção e da ação física. Diante disso, este trabalho investiga a inserção intencional da dimensão corporal nas práticas escolares por meio de uma proposta metodológica e prática articulada.

O estudo fundamenta-se teórica e metodologicamente em um percurso dividido em três fases formativas: inicialmente, a vivência estética e proprioceptiva de um teatro de sombras; em seguida, a estruturação e simulação pedagógica de uma microaula; e, por fim, a intervenção prática de campo realizada na Unidade de Ensino "Anjo da Guarda". O objetivo geral deste artigo é, portanto, relatar e fundamentar teoricamente essa vivência formativa, demonstrando como a corporeidade ativa potencializa a aprendizagem, promove a inclusão social e contrapõe-se à histórica docilização dos corpos no cotidiano pedagógico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: o corpo em diálogo existencial e cultural

A sustentação teórica do conceito de corporeidade exige um diálogo multidisciplinar que transite pela fenomenologia, pela sociologia, pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia da autonomia. Para compreender o corpo para além do paradigma biomédico, recorre-se a cinco referenciais teóricos basilares.

2.1 Maurice Merleau-Ponty: a concepção de corpo vivido

O filósofo Maurice Merleau-Ponty operou uma revolução conceitual ao formular a ideia de "corpo vivido" ou "corpo próprio", desconstruindo o dualismo mente-corpo. Para o autor, o sujeito não "possui" um corpo como quem possui um objeto; o sujeito é o seu próprio corpo, que funciona como meio de comunicação com o mundo e âncora existencial.

Merleau-Ponty (1999) compreende o corpo como o veículo do ser no mundo: ter um corpo significa, para um ser vivo, unir-se a um meio definido e engajar-se continuamente em projetos, de modo que o corpo não é apenas um objeto entre outros, mas o ponto de vista a partir do qual o sujeito percebe o mundo e nele atua. No espaço pedagógico, essa conceituação reposiciona as crianças. O educando deixa de ser encarado como um intelecto abstrato para ser reconhecido como um ser corporal ativo, cuja aprendizagem depende diretamente de suas vivências sensoriais, perceptivas e espaciais.

2.2 Paulo Freire: corpo, cultura e autonomia

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, vincula a libertação e a autonomia ao reconhecimento do sujeito como ser histórico, dotado de linguagem e criador de cultura. Para o autor, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, P., 1989, p. 9), o que indica que a aprendizagem parte das experiências concretas do sujeito em seu contexto. Na *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) defende uma prática educativa que respeite a autonomia e a identidade do educando.

A partir dessas ideias, é possível compreender que uma educação autêntica precisa reconhecer o corpo que lê o mundo, move-se e interage, uma vez que é nele que se inscrevem as experiências, os silenciamentos e as possibilidades de expressão. A corporeidade, sob a lente freireana, torna-se um instrumento político-pedagógico de resistência à domesticação escolar, pois é no direito de se mover, gesticular, brincar e produzir arte que o estudante afirma sua subjetividade e sua autonomia crítica.

2.3 Lev Vygotsky: interação social, corpo e aprendizagem

Na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo e emocional é mediado por interações sociais inseridas na cultura (Vygotsky, 1984). O corpo e o movimento operam como canais primordiais dessa mediação: o gesto antecede a fala, e a expressão corporal é um dos primeiros sistemas de signos que a criança utiliza para interagir com o outro e interiorizar o conhecimento.

Por meio da brincadeira, das dinâmicas corporais e do jogo cooperativo, as crianças atuam naquilo que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal, aprendendo regras de convivência social e desenvolvendo funções psicológicas superiores graças ao agir corporal conjunto.

2.4 David Le Breton: o corpo como construção cultural

O sociólogo David Le Breton argumenta que o corpo não é uma mera realidade biológica imutável, mas uma construção social e cultural em constante reconfiguração. O modo como andamos, sentamos, gesticulamos, tocamos e nos expressamos é moldado pelo ambiente sociocultural em que nos desenvolvemos.

Para Le Breton (2006), o corpo marca o limite visível do sujeito e sua fronteira na relação com os outros, sendo moldado pela história social e pelas instituições pelas quais

transita. A escola é um dos espaços fundamentais de modelização desse corpo, o que torna necessário desnaturalizar os comportamentos corporais exigidos no ambiente escolar. Compreender as diferentes corporeidades exige um olhar sensível às origens, identidades e contextos culturais dos alunos, evitando padronizações homogêneas e excludentes.

2.5 João Batista Freire: a educação de corpo inteiro

João Batista Freire volta-se diretamente para o contexto escolar brasileiro, denunciando a marginalização do corpo no Ensino Fundamental. O autor defende uma "educação de corpo inteiro", na qual a atividade lúdica e o movimento não fiquem restritos ao pátio ou à aula semanal de Educação Física, mas integrem todo o projeto pedagógico (Freire, J. B., 1989). O brinquedo, o jogo e as vivências lúdico-corporais constituem a linguagem natural da criança, sendo o suporte básico para o desenvolvimento do pensamento lógico, simbólico e social.

3 PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA: CORPO-OBJETO VERSUS CORPO-SUJEITO

Para inserir de forma intencional a corporeidade no fazer escolar, é imperioso denunciar as amarras históricas impostas pela escola tradicional. Historicamente, a pedagogia clássica tendeu a tratar o aluno como um "corpo-objeto", isto é, um corpo que precisa ser isolado, enfileirado, domesticado, contido e vigiado.

O silêncio e a imobilidade nas carteiras escolares foram transformados em "sinônimo de atenção", induzindo os alunos a acreditarem que o ato de pensar exige o sacrifício e o amortecimento de seus corpos. A contraposição teórica e prática a esse cenário dá-se pela emergência do "corpo-sujeito", que é expressivo, sensível, lúdico e brincante. O corpo-sujeito aprende em movimento, vivencia o erro de forma corpórea e socializa pelo riso, pelo toque e pela partilha de espaços em jogos cooperativos. O Quadro 1 sintetiza essa comparação.

Quadro 1: Matriz de comparação conceitual entre corporeidade e escola

Dimensão de análise	**O paradigma do "corpo-objeto" (tradicional)**	**A perspectiva do "corpo-sujeito" (emancipatório)**
Concepção filosófica	Cartesiana (separação mente/corpo; corpo como máquina ou estorvo).	Fenomenológica (Merleau-Ponty: corpo próprio como unidade existencial e perceptual).

Tratamento pedagógico	Disciplinarização, imobilidade compulsória, confinamento às carteiras.	Intencionalidade do movimento lúdico, arte corporal, expressão livre.
Relação com o saber	Cognição puramente abstrata, decodificação passiva e desincorporada.	Aprendizagem significativa, interação socioemocional e sensório-motora.
Expressão de cultura	Homogeneização corporal, repressão às diferenças e identidades locais.	Le Breton e Freire: corpo como texto vivo, diversidade e autonomia cultural.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Dessa forma, problematizar a corporeidade exige que a intervenção pedagógica saia do automatismo e alcance o patamar da intencionalidade. Não basta retirar os alunos da sala e levá-los para correr; é necessário dotar os movimentos de sentido estético, histórico, cultural e interativo.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E RELATO DA VIVÊNCIA PRÁTICA

A fim de concretizar os pressupostos teóricos estudados na academia, foi desenvolvido um plano de intervenção integrado por três fases complementares de práxis pedagógica, descritas a seguir em formato de relato de experiência. As vivências foram acompanhadas por observação e por registro fotográfico; as fotografias não foram incluídas no artigo para preservar a imagem dos participantes, mas serviram de apoio para a descrição das atividades.

4.1 O teatro de sombras como estímulo sensório-expressivo

A primeira fase consistiu na concepção teórica e na vivência prática de um teatro de sombras pelos próprios acadêmicos. No teatro de animação e de sombras, o corpo do atuante precisa entrar em estado de "corpo-sombra" (Oliveira, 2018), um estado de atenção proprioceptiva multifocal no qual o participante ajusta a respiração, a lentidão, o tônus muscular e a postura espacial para projetar na tela uma silhueta expressiva. A vivência ocorreu em ambiente escurecido, com os participantes sentados no chão em torno de uma pequena tela iluminada por trás por uma fonte de luz. Com o auxílio de varetas, eles manipulavam figuras recortadas próximas à luz, cujas silhuetas se projetavam na tela, enquanto uma participante, em pé e inclinada sobre o grupo, acompanhava a cena segurando papéis nas mãos.

Essa atividade atuou como um catalisador somático para os pesquisadores, demonstrando que a penumbra, a iluminação e a visão periférica delimitam outras maneiras de perceber o próprio corpo no tempo e no espaço. Percebeu-se que a percepção do corpo se amplia quando o estimulamos a produzir signos visuais que transcendem a palavra verbalizada, já que manipular as figuras exigia controle fino dos gestos, atenção à distância entre a figura e a luz e coordenação com os colegas que dividiam o mesmo espaço reduzido.

4.2 O planejamento e a execução da microaula

A segunda etapa foi a transposição dessa consciência perceptiva para o campo didático, materializando-se na elaboração de uma microaula. Nessa etapa, as estratégias foram desenhadas tendo como prioridade a intencionalidade pedagógica, isto é, o modo como o corpo integraria conceitos, emoções e cultura. Foram testados métodos para envolver cognitivamente as crianças por meio de comandos de movimento rítmicos, com a delimitação de espaços lúdicos em ambientes fechados ou abertos e o estímulo à cooperação no grupo de colegas universitários que atuaram no papel dos alunos.

4.3 Intervenção no campo: vivência corporal na Unidade de Ensino “Anjo da Guarda”

A etapa culminante deu-se no campo da prática, na Unidade de Ensino “Anjo da Guarda”. A intervenção dirigiu-se a uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estruturou-se como uma proposta lúdica ancorada na diversidade de jogos defendida por João Batista Freire, com ênfase na liberdade de movimento e na cooperação. A atividade aconteceu em uma sala de aula decorada com um painel de boas-vindas, com a inscrição “Sejam bem-vindos”, e com o centro do espaço liberado para a dinâmica. As crianças, uniformizadas, foram organizadas em duas fileiras, umas de frente para as outras, formando duplas, enquanto um adulto, posicionado à frente da turma, conduzia a atividade.

No campo das brincadeiras rítmicas e da alfabetização corporal, foram introduzidos uma bola azul e o ritmo da fala como pontes entre a consciência fonológica e o movimento. As crianças participaram da dinâmica de separação silábica arremessando e recebendo a bola a cada sílaba ditada pelo professor, sincronizando o gesto motor à segmentação oral das palavras. Nos registros, observam-se crianças segurando a bola com as duas mãos, voltadas para o colega da fileira oposta, em posição de lançá-la, e outras sorrindo enquanto aguardavam sua vez. A cada sílaba pronunciada, o “corpo-sujeito” das crianças emergia com concentração atenta,

sorrisos de descoberta, ajustes cooperativos na força do arremesso para acertar o colega e agilidade na recepção.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A dinâmica de separação silábica evidenciou a potência da infância quando a alfabetização deixa de ser um ato puramente abstrato e ganha concretude por meio da ação corporal compartilhada. Ao associar cada sílaba a um arremesso, a proposta transformou a segmentação oral das palavras em uma experiência perceptiva e motora, o que se aproxima da compreensão de Merleau-Ponty (1999) de que o corpo é o ponto de vista a partir do qual o sujeito percebe o mundo e nele atua. Ao mesmo tempo, a organização em duplas exigiu que cada criança ajustasse a força do lançamento ao colega à sua frente, o que evidencia a aprendizagem mediada pela interação social e pelo jogo cooperativo descrita por Vygotsky (1984).

A intervenção também confirmou a defesa de João Batista Freire (1989) de que o movimento não deve ficar restrito ao pátio ou à Educação Física, já que a dinâmica ocorreu dentro da sala de aula e a serviço de um conteúdo de alfabetização. Na perspectiva de Paulo Freire (1989), a leitura da palavra apoiou-se na experiência concreta das crianças, que vivenciaram com o corpo a divisão das palavras em sílabas. As interferências do ambiente enfrentadas em campo mostraram, ainda, que o controle repressivo não é a resposta para a dispersão; pelo contrário, foram o interesse e a atração exercidos pelas dinâmicas lúdicas, rítmicas e expressivas que organizaram o foco das crianças de forma afetiva e espontânea. Reconhece-se, contudo, que se trata de uma única intervenção, com uma turma, o que limita a generalização dos resultados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão nas práticas de corporeidade, estendendo-se do rigor conceitual de Merleau-Ponty, Paulo Freire, Vygotsky, Le Breton e João Batista Freire às etapas de vivência, simulação e intervenção na Unidade de Ensino “Anjo da Guarda”, evidencia que o corpo aprende, sente e pensa. A escola não pode mais ignorar a dimensão corporal da infância ou aprisioná-la na passividade disciplinar. As vivências com as dinâmicas de movimento demonstraram que as crianças participam ativamente das aulas quando são estimuladas em sua

integralidade, e que a proposta lúdica foi capaz de manter o envolvimento da turma mesmo diante das interferências do ambiente.

Espera-se que este relato e sua sistematização teórica sirvam como subsídio para a prática docente, conscientizando professores e formadores sobre a necessidade de construir cotidianamente uma pedagogia de corpo inteiro, na qual o corpo-sujeito se sinta vivo, respeitado e engajado em sua trajetória formativa e libertadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Fabiana Lazzari de. Da prática pedagógica à atuação no teatro de sombras: um caminho na busca do corpo-sombra. **Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 138-150, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DE QUE MANEIRA A ESCOLA HISTORICAMENTE DISCIPLINOU O CORPO E COMO A PERSPECTIVA DA CORPOREIDADE PROPÕE SUA RESSIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO?

HOW HAS THE SCHOOL HISTORICALLY DISCIPLINED THE BODY, AND HOW DOES THE PERSPECTIVE OF CORPOREALITY PROPOSE ITS RE-SIGNIFICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS?

Adriene Silva Melo[1]
Daniele Pontes de Sousa[2]
Eduarda Oliveira da Costa[3]
Geyrlanne Martins dos Santos[4]
Joaquim Dutra Rodrigues[5]
Lara Regina Gomes da Silva[6]
Ludmylla Costa Araújo[7]
Leticia Leite Carvalho[8]
Lorença Soares da Silva[9]
Renato de Lima Paiva[10]
Orientadora: Prof.ª Ma. Enir Ferreira Lima[11]

RESUMO: Este artigo discute de que maneira a escola historicamente disciplinou o corpo e como a perspectiva da corporeidade propõe sua ressignificação no processo educativo, com ênfase no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores como Foucault, Merleau-Ponty, Ribeiro e Freire e Dantas, e em documentos normativos da educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A análise mostra que, desde o período colonial, o ensino tradicional tratou o aluno como receptor passivo e o corpo como objeto de controle, e que essa herança ainda limita as práticas pedagógicas. Em contraposição, a corporeidade compreende o corpo como dimensão constitutiva do sujeito e abre possibilidades metodológicas ligadas à consciência corporal, à expressão de emoções, às

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[5] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[6] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[7] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[8] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[9] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[10] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.
[11] Pedagoga e filósofa. Licenciada em Pedagogia/Magistério (2005) pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), licenciada em Filosofia (2010) pelo Instituto Superior Professor Nelson Abel Almeida e mestra em Educação pela UNISC/FAP. E-mail: enir.lima@prof.edu.ma.gov.br.

interações culturais, à criatividade e à interdisciplinaridade. Conclui-se que integrar a corporeidade ao ensino, de forma intencional e contínua, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social dos alunos e para uma educação mais humanizada e integral.

Palavras-chave: Corporeidade. Disciplina escolar. Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Formação integral.

ABSTRACT: This article discusses how the school has historically disciplined the body and how the perspective of corporeality proposes its re-signification in the educational process, with emphasis on Elementary School. It is a qualitative, bibliographic and documentary study, based on authors such as Foucault, Merleau-Ponty, Ribeiro, and Freire and Dantas, and on normative documents of Brazilian education, such as the 1988 Federal Constitution, the National Curriculum Framework for Early Childhood Education, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base. The analysis shows that, since the colonial period, traditional teaching has treated the student as a passive receiver and the body as an object of control, and that this legacy still limits pedagogical practices. In contrast, corporeality understands the body as a constitutive dimension of the subject and opens methodological possibilities related to body awareness, the expression of emotions, cultural interactions, creativity and interdisciplinarity. It is concluded that integrating corporeality into teaching, intentionally and continuously, can contribute to students' cognitive, motor, affective and social development and to a more humanized and integral education.

Keywords: Corporeality. School discipline. Elementary School. Pedagogical practice. Integral education.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre o aprender e o movimentar passou por transformações profundas ao longo dos séculos. Na Grécia Antiga, o ideal educativo era a busca pela harmonia plena: a mente e o corpo eram vistos como uma unidade, e o exercício físico era tão valorizado quanto o raciocínio filosófico. No entanto, essa visão de equilíbrio perdeu-se com o tempo, dando lugar a modelos educativos que separaram essas duas dimensões e trataram o corpo como algo secundário. No Brasil, essa separação foi reforçada por fortes influências estrangeiras. Durante séculos, predominaram modelos europeus de educação centrados na disciplina rígida e no

controle dos movimentos, e, sob a influência de métodos tradicionais e até militares, a escola brasileira foi desenhada para que o aluno se mantivesse estático, em silêncio e em filas.

O objetivo era produzir "corpos dóceis", como analisa Foucault (1987) ao discutir os mecanismos disciplinares que moldam os indivíduos nas instituições modernas. Desse modo, os alunos estariam prontos para obedecer e produzir, enquanto a escola ignorava que o aprendizado também passa pelos sentidos e pela experiência física. O corpo, dentro dessa lógica, era visto quase como um obstáculo ao intelecto, algo que precisava ser "domado" para que o aluno pudesse concentrar-se apenas no conteúdo teórico. É certo que houve muitos avanços desde então. Novas teorias pedagógicas e legislações começaram a questionar esse engessamento e trouxeram a ideia de que o aluno é um ser completo, rompendo com a visão do corpo como objeto a ser controlado e passando a compreendê-lo como sujeito da experiência. Nessa direção, Merleau-Ponty (1999) compreende o corpo como o meio geral pelo qual temos um mundo, indicando que é por meio dele que o sujeito percebe, age e aprende.

Hoje, já se entende que o movimento e a expressão são direitos fundamentais. Porém, apesar dessa evolução no plano legal, a prática cotidiana ainda enfrenta barreiras, e falta muito para alcançar uma escola que, de fato, integre a mente e o corpo de forma natural e acolhedora em todas as suas atividades. Diante desse percurso histórico, torna-se evidente que a escola contribuiu significativamente para a construção de uma visão fragmentada do ser humano, na qual o corpo foi subordinado à razão e ao controle disciplinar. Essa herança ainda se faz presente em muitas práticas pedagógicas, revelando que, apesar dos avanços teóricos, a ruptura com esse modelo não ocorreu de forma plena.

Nesse sentido, a perspectiva da corporeidade emerge como um caminho potente para ressignificar o papel do corpo no processo educativo, ao reconhecê-lo como dimensão essencial da aprendizagem e da experiência humana. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar criticamente de que maneira a escola historicamente disciplinou o corpo e discutir como a superação dessa lógica disciplinadora, a partir da perspectiva da corporeidade, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras e coerentes com a formação integral dos sujeitos, especialmente no Ensino Fundamental. O texto está organizado em referencial teórico, metodologia, discussão sobre as possibilidades metodológicas da corporeidade e considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A disciplinarização do corpo na história da educação brasileira

O início da educação no Brasil ocorreu de maneira impositiva, com a chegada dos colonizadores portugueses em 1500 e, posteriormente, com a atuação dos jesuítas, que desembarcaram em terras brasileiras em 1549. Durante o período colonial, o primeiro modelo educacional foi a educação jesuítica, liderada pelo padre Manoel da Nóbrega, que tinha como principal objetivo catequizar os indígenas e difundir a fé católica. Dessa forma, os indivíduos apenas ouviam e reproduziam os ensinamentos transmitidos pelos jesuítas.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, algumas reformas educacionais ocorreram no país. No entanto, o modelo predominante continuou sendo o ensino tradicional, no qual o aluno era visto como mero receptor, enquanto o professor detinha o conhecimento. Segundo Ribeiro (1990), a instauração das Aulas Régias não alterou essa situação, pois o ensino permaneceu enciclopédico, com objetivos literários e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, que abafavam a criatividade individual e desenvolviam a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Com raízes no período colonial e vigente por muitos anos, o ensino tradicional contribuiu para limitar o desenvolvimento integral dos indivíduos, uma vez que o aluno era considerado passivo, restrito a ouvir e reproduzir os comandos dos professores.

Nesse contexto, a mudança na concepção de educação e na visão do aluno ganhou força, sobretudo, a partir da Constituição Federal de 1988, quando a educação passou a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, conforme estabelece o artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art. 205).

A partir dessas transformações no modelo educacional brasileiro, torna-se fundamental discutir a corporeidade e a indissociabilidade entre corpo e mente no processo educativo. No modelo educacional contemporâneo, o aluno passa a ocupar o centro do processo de aprendizagem, enquanto o professor assume o papel de mediador.

2.2 A corporeidade nos documentos normativos

Trabalhar o corpo na educação é essencial para o desenvolvimento pleno do aluno, pois o corpo constitui importante meio de aprendizagem. Por meio dele, o indivíduo pode

aprender brincando, dançando, dramatizando e interagindo com o meio. Na Educação Infantil, a aprendizagem por meio da corporeidade é enfatizada pela Base Nacional Comum Curricular no campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos", que aborda a utilização do corpo como forma de aprendizagem e socialização (Brasil, 2018). De acordo com esse documento normativo, os movimentos corporais favorecem o envolvimento ativo da criança em sua aprendizagem, rompendo com barreiras do ensino tradicional. Assim, as propostas pedagógicas devem ser planejadas com intencionalidade, considerando que o trabalho com corpo e movimento precisa ter objetivos claros para o desenvolvimento da criança.

A corporeidade no contexto educacional representa a compreensão do corpo humano como elemento fundamental no processo de aprendizagem, superando a visão tradicional que o reduz ao controle disciplinar ou aos aspectos biológicos. Nessa perspectiva, o corpo passa a ser entendido como constituído por significados, linguagem, emoções e formas de expressão. Historicamente, a educação priorizou o controle do corpo, negligenciando sua importância no desenvolvimento integral do sujeito. Os documentos voltados à Educação Infantil já reconhecem essa importância: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que a educação pode auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998). Esse reconhecimento precisa estender-se ao Ensino Fundamental, fase em que as crianças continuam em intenso processo de desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Nessa perspectiva, o documento evidencia que o uso do corpo na educação contribui para o desenvolvimento integral das crianças, rompendo com a concepção tradicional de "corpos dóceis" e valorizando crianças ativas, que utilizam o corpo de forma expressiva e significativa no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que se promova o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, possibilitando a movimentação, a expressão da individualidade e o respeito aos ritmos e desejos da criança (Brasil, 2010). Dessa forma, o corpo passa a ser reconhecido como elemento essencial no processo de aprendizagem.

2.3 Corporeidade e práticas pedagógicas

Entretanto, ainda é comum que muitos docentes considerem o corpo relevante apenas em momentos específicos, como nas aulas de Educação Física ou no recreio, limitando as possibilidades de aprendizagem. Em *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1999)

afirma que o corpo não existe como uma coisa inerte, mas participa do próprio movimento da existência. Essa perspectiva evidencia que o corpo deve ser compreendido como elemento ativo na construção do conhecimento e que, por isso, a corporeidade precisa ser trabalhada continuamente no contexto escolar, e não apenas em momentos isolados.

As práticas pedagógicas voltadas para a corporeidade devem ser compreendidas como ações intencionais que valorizam o corpo como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o professor organiza situações didáticas que possibilitem ao aluno explorar movimentos, expressões e interações corporais de forma significativa. Diferentemente do modelo tradicional, em que o corpo era controlado e silenciado, as práticas pedagógicas contemporâneas valorizam a participação ativa do aluno, promovendo experiências que integrem aspectos motores, cognitivos e afetivos. A Base Nacional Comum Curricular destaca que o trabalho com o corpo e o movimento deve favorecer experiências significativas, ampliando as possibilidades de aprendizagem (Brasil, 2018).

Além disso, é fundamental compreender que o corpo não está dissociado da aprendizagem, mas faz parte dela. Para Merleau-Ponty (1999), o corpo é a forma pela qual o sujeito se insere no mundo e constrói significados, o que permite compreendê-lo como elemento essencial no processo educativo. A aplicação da corporeidade no ensino exige intencionalidade pedagógica e planejamento adequado. Não se trata apenas de permitir o movimento em sala de aula, mas de utilizá-lo como recurso didático capaz de potencializar a aprendizagem, de modo que o corpo passe a ser entendido como instrumento de construção do conhecimento.

A corporeidade também contribui para o desenvolvimento de aspectos socioemocionais, como autoestima, confiança e respeito ao outro. Ao vivenciar experiências corporais, o aluno aprende a reconhecer seus limites, expressar sentimentos e interagir de forma mais consciente com o meio em que está inserido. Portanto, integrar a corporeidade ao ensino é fundamental para superar práticas tradicionais e promover uma educação mais humanizada, significativa e voltada ao desenvolvimento integral do sujeito. Assim como é valorizada na Educação Infantil, a corporeidade também deve ser reconhecida como essencial no Ensino Fundamental.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica apoiou-se em obras e artigos que discutem a história da educação brasileira, a disciplinarização do corpo e a corporeidade, com destaque

para Ribeiro (1990), Foucault (1987), Merleau-Ponty (1999) e Freire e Dantas (2012). A pesquisa documental, por sua vez, considerou documentos normativos da educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A análise foi organizada em dois movimentos. No primeiro, apresentado no referencial teórico, reconstituiu-se o percurso histórico da disciplinarização do corpo na escola e o modo como os documentos normativos passaram a reconhecer a corporeidade. No segundo, discutem-se as possibilidades metodológicas que a perspectiva da corporeidade oferece às práticas pedagógicas, especialmente no Ensino Fundamental. Por se tratar de um estudo teórico, os resultados apresentados são possibilidades e hipóteses de contribuição, e não dados obtidos em campo.

4 DISCUSSÃO: a corporeidade e suas possibilidades metodológicas

Historicamente, a escola tratou o corpo como algo a ser controlado, disciplinado e silenciado. Inspirada em modelos tradicionais, a instituição escolar organizou tempos, espaços e comportamentos com o objetivo de produzir "corpos dóceis", caracterizados por alunos sentados, em silêncio, obedientes e com movimentos restritos (Foucault, 1987). Nesse modelo, o corpo era visto apenas como instrumento de disciplina, desconsiderando-se sua importância no desenvolvimento integral do sujeito. A corporeidade, entretanto, propõe uma nova compreensão do corpo, entendendo-o não apenas como suporte biológico, mas como dimensão constitutiva do indivíduo, marcada por experiências, linguagem, emoções, cultura e produção de conhecimento.

Ao abordar a importância da corporeidade, Freire e Dantas (2012) defendem que a escola abra espaço para a construção de representações do corpo e dos valores a ele atribuídos, compreendendo esse espaço como lugar privilegiado para refletir sobre a formação dos sujeitos, desmistificar estigmas, estereótipos, valores e atitudes e, assim, humanizar a prática pedagógica. A partir dessa concepção, compreende-se que aprender não é apenas um ato cognitivo, mas também sensorial, afetivo e social, de modo que a corporeidade possibilita diferentes metodologias de aprendizagem no Ensino Fundamental.

Uma das principais possibilidades metodológicas está relacionada ao desenvolvimento da consciência corporal. Por meio de movimentos, jogos, brincadeiras e atividades de exploração do espaço, a criança passa a reconhecer seu próprio corpo, seus limites

e potencialidades, o que favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também a autonomia e a percepção de si no ambiente escolar. Além disso, a corporeidade contribui para a expressão de emoções e sentimentos. O corpo atua como linguagem, permitindo que a criança expresse aquilo que muitas vezes ainda não consegue comunicar verbalmente, e atividades como dramatizações, jogos simbólicos, dança e musicalização favorecem o desenvolvimento socioemocional, estimulando relações mais empáticas e colaborativas entre os alunos.

Considerando que, para Merleau-Ponty (1999), o corpo é a forma pela qual o sujeito se insere no mundo e constrói significados, as práticas pedagógicas que valorizam a corporeidade possibilitam que a criança aprenda por meio da experiência vivida, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. O movimento, nesse contexto, deixa de ser visto como distração e passa a ser reconhecido como recurso pedagógico. Outra possibilidade metodológica refere-se à valorização das interações sociais e culturais. O corpo é atravessado por práticas culturais, como danças, jogos populares, brincadeiras e diferentes formas de expressão, e, ao incorporar essas manifestações ao contexto escolar, a escola reconhece a diversidade cultural e promove o respeito às diferentes identidades dos alunos.

A criatividade e a imaginação também são estimuladas pela corporeidade. Quando brinca, dramatiza e interage com o espaço e com os colegas, a criança cria novas formas de expressão, ressignifica experiências e produz sentidos próprios. Em atividades como teatro, contação de histórias dramatizadas e brincadeiras de faz de conta, os alunos assumem diferentes papéis, constroem narrativas e desenvolvem a capacidade de imaginar outras realidades e formas de ser, o que contribui para a formação de um pensamento mais crítico, flexível e sensível. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular reforça a importância das diferentes linguagens no desenvolvimento infantil ao reconhecer que, por meio da música, da dança, do teatro e das brincadeiras de faz de conta, as crianças se comunicam e se expressam articulando corpo, emoção e linguagem (Brasil, 2018). Dessa forma, a criança amplia suas formas de comunicação e compreensão do mundo, utilizando sentidos, gestos e movimentos como instrumentos de aprendizagem.

Além disso, as metodologias baseadas na corporeidade favorecem a interdisciplinaridade, pois o corpo pode ser associado a diferentes áreas do conhecimento. Na Matemática, por exemplo, os movimentos corporais podem auxiliar na compreensão de noções espaciais, lateralidade e sequência lógica; na Língua Portuguesa, dramatizações e contações de histórias contribuem para a interpretação e a expressão oral; e, nas Ciências, a observação do corpo humano e da natureza possibilita experiências concretas de aprendizagem. Assim, compreender a corporeidade como dimensão central do sujeito implica transformar as práticas

pedagógicas tradicionais, criando situações em que o corpo não seja controlado ou silenciado, mas valorizado como elemento expressivo, participativo e fundamental no processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas neste trabalho, compreende-se que a corporeidade possui papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no Ensino Fundamental, por possibilitar práticas pedagógicas mais significativas, humanizadas e integradas ao desenvolvimento integral da criança. Historicamente, a educação foi marcada por modelos tradicionais que valorizavam a disciplina rígida e o controle dos corpos, reduzindo o aluno à condição de sujeito passivo. Contudo, as contribuições de Foucault (1987), Merleau-Ponty (1999) e Freire e Dantas (2012) evidenciam a necessidade de superar essa lógica disciplinadora e reconhecer o corpo como dimensão essencial da aprendizagem e da experiência humana.

Nesse sentido, as metodologias fundamentadas na corporeidade, como jogos, brincadeiras, dramatizações, dança, musicalização, contação de histórias e atividades de exploração corporal, apresentam possibilidades significativas para o desenvolvimento dos alunos. Embora os resultados dependam da realidade escolar, da mediação docente e da forma como essas práticas são aplicadas, é possível levantar hipóteses sobre suas contribuições para o processo educativo. Entre elas, destaca-se o desenvolvimento da consciência corporal e da autonomia, uma vez que as experiências corporais permitem que a criança reconheça seus limites, potencialidades e formas de interação com o espaço e com o outro. Além disso, atividades que utilizam o corpo como linguagem podem favorecer a expressão de sentimentos e emoções, fortalecendo aspectos socioemocionais como autoestima, confiança, empatia e respeito às diferenças.

Outro possível resultado refere-se ao aumento da participação e do interesse dos alunos nas atividades escolares, pois, ao integrar movimento, ludicidade e interação ao ensino, a aprendizagem tende a tornar-se mais dinâmica e significativa, como apontam os documentos normativos da educação brasileira. Também é possível considerar que essas metodologias contribuam para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do pensamento crítico, e que favoreçam a interdisciplinaridade, tornando os conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências mais concretos e acessíveis.

Portanto, conclui-se que a inserção da corporeidade nas práticas pedagógicas apresenta potencial para transformar o ambiente escolar e promover uma educação mais integral. As metodologias discutidas ao longo deste trabalho apontam hipóteses de resultados positivos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social dos alunos, que poderão ser verificadas em estudos de campo futuros, e reforçam a importância de compreender o corpo não como elemento secundário, mas como parte indissociável da aprendizagem e da formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

FREIRE, I. M.; DANTAS, M. H. de A. Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Holos**, Natal, v. 4, n. 28, p. 148-157, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1990.

GESTÃO EDUCACIONAL E PLANEJAMENTO: elo para desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND PLANNING: a link for the development of the teaching-learning process

Vilandia Soares da Silva[1]
Orientadora: Prof.ª Ma. Grazieli Brito da Silva[2]

RESUMO: Esta pesquisa trata do conceito de gestão escolar e do uso do planejamento enquanto ferramenta essencial para a oferta de uma educação com qualidade, democrática e cidadã. O objetivo geral consiste em compreender como o planejamento é realizado pela gestão escolar em busca de um ensino com qualidade e, de modo específico, entender o conceito de gestão escolar e sua aplicação nos espaços educacionais, compreender a relação entre a gestão e o planejamento para o desenvolvimento e aprendizagem e identificar os desafios e estratégias enfrentados pelos gestores. Nesta investigação, os caminhos metodológicos percorridos consideram a realização de pesquisa de cunho bibliográfico, com análise qualitativa de livros e artigos acerca da temática abordada. Ao longo da pesquisa notou-se que o planejamento é indispensável para a educação, o espaço escolar e os sujeitos que a compõem, desde a construção de documentos de nível macro, como os planos nacionais, ao projeto político-pedagógico e até mesmo do plano de aula. A gestão escolar, ao fazer uso do planejamento ao longo do percurso, assegura que as ações não sejam desprovidas de intencionalidade.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Planejamento. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT: This research addresses the concept of school management and the use of planning as an essential tool for providing quality, democratic, and civic education. The general objective is to understand how planning is carried out by school management in the pursuit of quality teaching, specifically by understanding the concept of school management and its application in educational spaces, understanding the relationship between management and planning for development and learning, and identifying the challenges and strategies faced by managers. In this investigation, the methodological paths taken consider conducting bibliographic research, with qualitative analysis of books and articles on the subject. Throughout the research, it was noted that planning is indispensable for education, the school environment, and the individuals who comprise it, from the construction of macro documents

[1] Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: vilandiasoares@gmail.com
[2] Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: grazibs96@gmail.com

such as national plans, to the political-pedagogical project and even the lesson plan. School management, by using planning in its course, ensures that actions are not without intentionality.

Keywords: School Management. Planning. Teaching-Learning.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar se configura como um processo de organização do âmbito escolar, orientando as tomadas de decisões, participando do planejamento e guiando os procedimentos pedagógicos para alcance dos objetivos propostos e do ensino de qualidade.

O exercício da gestão em uma escola perpassa a compreensão das relações presentes no espaço, carecendo que as ações desempenhadas possuam intencionalidade, finalidade. Essas definições acontecem por meio da realização do planejamento. Essa ferramenta é entendida como parte da gestão para identificar os sujeitos, as realidades e a cultura do espaço e, após essa identificação, estabelecer metas, objetivos, recursos e estratégias que sejam viáveis e contemplem as particularidades dos sujeitos e as transformações societárias.

O elo entre a gestão e o planejamento difunde uma cultura que permite saber como se faz e por que se faz, prevendo as ações, atividades e programas que serão implementados pela escola. A gestão que realiza planejamento tem chances de concretizar projetos, programas, metas e atividades que favorecem a intencionalidade, distanciando-se de ações improvisadas e pragmáticas.

Partindo do pressuposto de que, para que uma gestão seja transformadora na realidade do espaço escolar, é crucial a realização do planejamento, surge a seguinte indagação: Como o planejamento auxilia na qualidade e efetivação da Gestão Escolar?

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender os elementos que sustentam uma gestão escolar, destacando o planejamento como uma das categorias que integram essa construção que auxilia na qualidade e efetivação da gestão escolar, influenciando diretamente no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Assim, entende-se que é fundamental analisar como o gestor articula objetivos, recursos, ações e avaliações para garantir coerência pedagógica e eficiência administrativa. O planejamento, como processo intencional e contínuo, revela-se instrumento estratégico para orientar decisões, prevenir improvisações e promover a participação da comunidade escolar.

Em vista disso, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como o planejamento é realizado pela gestão escolar em busca de um ensino com qualidade. Como

objetivos específicos, busca-se entender o conceito de gestão escolar e sua aplicação nos espaços educacionais, compreender a relação entre a gestão e o planejamento para o desenvolvimento e aprendizagem e identificar os desafios e estratégias enfrentados pelos gestores. Os objetivos apresentados foram a base intencional da pesquisa.

Entendendo a pesquisa como uma ferramenta que busca solução para problemas que surgem, o percurso metodológico apresenta um estudo de caráter bibliográfico, utilizando como principais autores Lück (2010a; 2010b), Libâneo (2004), Mészáros (2008), Baptista (2015), dentre outros.

Em razão da proposta apresentada, a linha de pesquisa que se aproxima da temática é a LP3CP - Políticas Públicas, Gestão Educacional e Gestão Escolar, definindo os elementos necessários para a construção de relações entre políticas públicas e gestão ao considerar os valores éticos e interesses sociais, a democratização, articulação entre saberes e vivências/particularidades dos educandos, bem como as necessidades de cada um.

Desse modo, ao longo do trabalho serão apresentadas a concepção de gestão escolar, as influências e implicações históricas na compreensão, o entendimento do planejamento como ferramenta primordial de uma gestão, a participação dos sujeitos para a educação tornar-se democrática e as contribuições do planejamento para tornar sólido o processo de ensino-aprendizagem.

2 GESTÃO ESCOLAR: aspectos históricos e conceituais

A gestão escolar pode ser compreendida como um processo que integra a construção de uma cultura de participação, organização e implementação da missão de uma escola com foco no ensino e aprendizagem, organizando e gerindo para alcançar os objetivos propostos, mas importa destacar que essa percepção nem sempre esteve presente nos espaços educacionais em razão do contexto histórico e da compreensão do fazer gestão.

Historicamente, a educação de cunho institucional foi utilizada como meio de fornecer conhecimentos necessários para a produção e expansão do capital, gerando valores que reafirmam os interesses da classe dominante internalizando a subordinação hierárquica (Mészáros, 2008), sendo utilizada como aparelho de manutenção e permanência de interesses políticos.

Em um contexto de administração, a gestão é notada como um ato de agir, administrar e gerir, em que cabem ao gerente ou gestor a tomada de decisões, a resolução de

problemas, o entendimento e sistematização de informações, representação do espaço que gerencia, organização de funções e deliberação de ações (Maximiano, 2000). Ainda em uma perspectiva parecida, Libâneo (2004, p. 101) aponta que a "gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos".

O conceito de gestão atrelado à administração torna-se um dilema, necessitando de mudanças. Dessa forma, a gestão passa a ser entendida como um processo de gerir a dinâmica do sistema educacional, alinhada às diretrizes e políticas educacionais assim como os projetos pedagógicos de uma escola, assumindo os princípios da democracia e estratégias que viabilizem um espaço educacional autônomo, de participação, avaliação e transparência (Lück, 2010b).

> Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação (Lück, 2010b, p. 36).

Quando há essa mudança de percepção acerca da Educação, pontua-se a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que orienta como o ensino em território nacional deve ser organizado, sendo crucial que a gestão tenha conhecimento dos princípios dispostos na lei para nortear a Educação como:

> I - a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extra-escolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
> XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva;
> XV – garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação (Brasil, 1996).

Como consequência das mudanças no entendimento do papel da Política de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 assume relevância significativa ao delinear os princípios que orientam a organização do ensino, fornecendo bases para uma gestão escolar sólida, com valores democráticos e inclusivos. Entre os princípios elencados, o que trata da

gestão democrática reforça a necessidade de envolver a comunidade escolar na tomada de decisões, assegurando transparência e corresponsabilidade.

Essa concepção de gestão mais abrangente, interativa e dinâmica é resultado da mudança de paradigma ligada aos processos de globalização que impactam diretamente na forma como os sujeitos se organizam e a incidência sobre a formulação de políticas e organização social, assim Lück (2010b, p. 49) aponta como exemplo a "ação para transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos, etc." como concepções que compreendem a escola como espaço vivo e dialético.

Nesse sentido, para assegurar a existência de uma gestão de cunho democrático, Libâneo (2004) coloca como meio principal a participação e o envolvimento dos profissionais, das pessoas e dos grupos que formam a escola no processo de tomada de decisões, favorecendo o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade, os professores, os alunos e os pais, configurando o âmbito escolar como um lugar democrático, autônomo e colaborativo tencionando alcançar uma formação sólida e com significados para os alunos.

Por esse ângulo, a gestão democrática se efetiva na medida em que as ações escolares são baseadas em valores, princípios e ideias consistentes capazes de desenvolver a capacidade cognitiva, operativa, social e política, possibilitando para professores e alunos autonomia, com acesso a informações e educação de qualidade. Nesse panorama de interação e dinamismo, Lück (2010b, p. 51) afirma:

> A gestão educacional abrange, portanto, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da gestão organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos.

A construção de uma gestão democrática requer que sejam considerados elementos para a sua solidificação, apresentando pilares como a participação dos sujeitos e a autonomia, considerando a realidade como um processo dinâmico e dialético, que apresenta contradições, crises e incertezas como partes dos processos sociais e necessários para o desenvolvimento da aprendizagem e do senso crítico.

Nesse cenário, a gestão assume um papel de orientar os sujeitos, coordenando e orientando as ações e atividades pedagógicas, os recursos e a realização do planejamento tencionando alcançar os resultados propostos. Ademais, pode-se colocar também o desenvolvimento da autonomia, tanto da gestão como dos sujeitos, para a legitimação da escola como espaço de construção e exercício da função política, delineando atitudes capazes de

suscitar o desejo de transformar a realidade, no sentido de ampliação da cidadania e da responsabilidade social de todos, criando um elo entre alunos, professores e comunidade escolar.

3 GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO: um elo para aprendizagem

A articulação entre a gestão escolar e o planejamento pode ser entendida como um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas educacionais que sejam capazes de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências e habilidades de modo integral dos estudantes. No contexto contemporâneo, as demandas sociais, políticas e pedagógicas exigem que a instituição assuma uma postura reflexiva, dialógica e orientada por processos sistemáticos de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o planejamento configura-se como um instrumento estratégico que possibilita à gestão escolar coordenar ações, mobilizar sujeitos, orientar práticas e garantir coerência interna ao projeto educativo, sendo essencial a participação de todos que formam a comunidade no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

De acordo com Libâneo (2004), a gestão escolar não se caracteriza apenas pela administração de recursos e processos, mas pela capacidade de articular dimensões pedagógicas e organizacionais, garantindo que a escola cumpra sua função social de promover aprendizagem e formação cidadã. Essa articulação só se torna possível quando há um planejamento estruturado, participativo e alinhado aos objetivos institucionais.

> O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definições de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões (Libâneo, 2004, p. 149).

O autor pontua acima que planejar, no âmbito educacional, significa antecipar ações, prever necessidades, organizar recursos, definir estratégias e orientar procedimentos que possibilitem alcançar objetivos de aprendizagem, de modo que as ações não sejam realizadas com base no improviso. Vasconcellos (2000) afirma que o planejamento está diretamente relacionado a uma visão crítica da realidade escolar e ao compromisso com transformações sociais, não se restringindo a um exercício burocrático, mas a um movimento de reflexão-ação-reflexão.

A gestão escolar, adotando as práticas de planejamento, fortalece sua atuação como liderança educativa e a autonomia cidadã dos sujeitos. De acordo com Lück (2010a), o planejamento é uma dimensão da gestão que articula ações de curto, médio e longo prazo, orientando o funcionamento da instituição e assegurando que decisões sejam tomadas com base em diagnósticos, evidências e participação coletiva.

O ato de planejar na escola resulta em diferentes níveis de documentos institucionais, cada um com objetivos e funções específicas, dentre os principais estão o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento da Escola, os Planos de Ensino, os Planos de Aula e o Plano de Ação constando as ferramentas, estratégias e avaliação que serão utilizados, sendo crucial compreender a escola como parte das relações sociais (Libâneo, 2004).

> Uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para solução de problemas e de tomadas de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações (Libâneo, 2004, p. 150).

O planejamento é compreendido como um processo contínuo de análise e conhecimento da realidade escolar, possibilitando diagnosticar a realidade da escola, destacando as potencialidades e os desafios, a definição de metas e objetivos alinhados às intenções e a determinação de atividades prioritárias, considerando os recursos existentes. O planejamento é um processo contínuo de reflexão, decisão, ação e retomada da reflexão (Baptista, 2015).

O exercício do planejamento permite a elaboração de diversos documentos, no entanto, o PPP é considerado o documento central dado que expressa a identidade da instituição escolar, seus princípios filosóficos, metas, valores éticos e a forma de organização do trabalho pedagógico. O PPP é considerado a materialização do projeto educativo da escola e deve ser elaborado coletivamente, de modo a refletir a visão da comunidade escolar sobre o processo educativo e sobre o tipo de formação que se pretende ofertar, com a gestão participando ativamente na revisão, direção e colaboração.

> [...] O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos (Libâneo, 2004, p. 151).

Além disso, o planejamento envolve a organização administrativa e de recursos, que permite viabilizar as condições adequadas para o ensino, como a gestão do tempo escolar, o uso dos espaços, a distribuição de responsabilidades, o acompanhamento dos resultados e a

promoção de formação continuada. São ações que precisam constar no planejamento para evitar o improviso e garantir uma educação com qualidade e um âmbito que permita e seja viável o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento escolar deve ser constituído por práticas dialógicas que envolvam professores, estudantes, equipe pedagógica, famílias e comunidade.

> Tanto a escola quanto os professores e alunos desempenham papéis essenciais na dinâmica das relações sociais, sendo que tudo o que ocorre no ambiente escolar é permeado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Essa compreensão aprofundada do planejamento escolar contribui para a eficácia das práticas pedagógicas, permitindo uma atuação mais alinhada com as demandas e peculiaridades do meio social em que a escola está inserida (Ferreira *et al.,*, 2024, p. 419).

A participação é condição fundamental para que a escola se configure como espaço público, autônomo e comprometido com a formação cidadã, pois a participação no planejamento possibilita que diferentes perspectivas sobre a realidade escolar sejam consideradas, enriquecendo o processo de diagnóstico e contribuindo para a definição de metas mais realistas e contextualizadas. Assim, a gestão escolar deve atuar como mediadora, promovendo espaços de diálogo, incentivando a colaboração entre profissionais e assegurando transparência nas decisões.

A relação entre planejamento e aprendizagem está diretamente vinculada à capacidade da escola de organizar condições adequadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso implica a definição de objetivos de aprendizagem claros, coerentes e alinhados às competências previstas nas diretrizes curriculares. Além disso, demanda a criação de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos, suas necessidades e ritmos de aprendizagem, "depois seguem-se a tomada de decisões e escolha de prioridades, o que se atacará em conjunto com toda a equipe" (Libâneo, 2004, p. 156), momento em que professores e gestão são chamados a entrar em acordo.

Segundo Libâneo (2004), o planejamento contribui para a melhoria da aprendizagem ao garantir intencionalidade pedagógica e organização eficiente das ações educacionais. Ele permite que a prática docente deixe de ser improvisada e passe a ser fundamentada, reflexiva e sistematizada. Apesar da relevância do planejamento para a aprendizagem, diversos desafios permeiam sua execução nas escolas brasileiras:

> [...] não podemos pensar no planejamento como um ato de "planejar por planejar" sem que se estabeleçam objetivos para a busca de resultados. Também, não devemos passar de um extremo para outro e colocar o planejamento em prática a qualquer custo para alcançarmos resultados. Outro desafio se dá pelo fato de que as semanas de planejamento têm sido, de maneira geral, um modo de operacionalizar o uso de recursos, ou ainda um momento de preencher formulários. Além disto, uma das colunas deste formulário diz respeito aos conteúdos, que por sua vez tem sido

> preenchido de acordo com os índices do livro didático e os objetivos são criados de acordo com estes conteúdos (Lira; Neves; Bezerra, 2015, p. 240).

Nesse sentido, as autoras apontam como desafio o fato de que as semanas de planejamento têm se reduzido a práticas burocráticas, centradas no preenchimento de formulários ou na organização de recursos, comprometendo a dimensão reflexiva e intencional do ato de planejar.

Além das dificuldades relacionadas à própria concepção de planejamento, os gestores escolares enfrentam desafios de ordem estrutural e organizacional, como a insuficiência de recursos materiais e financeiros, o acúmulo de demandas administrativas e burocráticas, que reduz o tempo destinado ao acompanhamento pedagógico, e a dificuldade de mobilizar professores, famílias e comunidade para participarem efetivamente das etapas de elaboração, execução e avaliação dos planos. Como estratégias para superar esses entraves, destacam-se a organização de momentos coletivos de estudo e planejamento no calendário escolar, a distribuição de responsabilidades entre as equipes gestora e pedagógica, a utilização do diagnóstico da realidade escolar como ponto de partida das decisões e a criação de canais permanentes de diálogo com a comunidade, a exemplo dos conselhos escolares, em consonância com a gestão democrática prevista na LDB (Brasil, 1996) e com a concepção de planejamento como processo contínuo de reflexão e ação (Libâneo, 2004).

Para construir um cenário onde o planejamento seja um elo da gestão, ele deve ser pensado como momento de reflexão sobre a realidade e suas possibilidades, assim, o gestor escolar contemporâneo deve ser capaz de atuar em cenários dinâmicos e complexos, caracterizados pela diversidade cultural e por transformações socioeconômicas decorrentes da globalização. Essas mudanças exigem uma postura flexível, crítica e inovadora, capaz de integrar diferentes saberes e construir soluções contextualizadas.

Portanto, a construção de ambientes escolares mais organizados, motivadores e bem planejados contribui significativamente para a melhoria dos resultados educacionais. A escola que planeja de forma coletiva tende a desenvolver práticas pedagógicas mais coerentes, promover maior engajamento dos profissionais e proporcionar aos estudantes condições mais favoráveis para aprender.

4 CONCLUSÃO

A partir da revisão realizada, depreende-se que a gestão escolar é uma ação conjunta entre professores, alunos e comunidade escolar, na qual o gestor direciona as ações em uma

perspectiva de participação e democratização ao considerar as particularidades dos sujeitos, a dinâmica social e os contextos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais.

Ao revisitar a história e os conceitos da gestão escolar, ficou evidente que houve uma mudança importante ao longo do tempo: a escola deixou de ser vista apenas como espaço de controle administrativo e passou a ser compreendida como um ambiente democrático, participativo e comprometido com a formação integral dos alunos.

Dentro dessa nova perspectiva, o planejamento deixa de ser um documento burocrático e passa a ser uma prática fundamental para orientar decisões, organizar ações e dar sentido ao trabalho educativo. O planejamento é um componente essencial para que a gestão escolar funcione de maneira organizada, eficiente e voltada para a aprendizagem dos estudantes.

Os resultados apontam que, quando o planejamento é feito de forma contínua, coletiva e baseada na realidade da escola, ele fortalece o trabalho pedagógico, favorecendo diagnósticos mais precisos, metas mais claras e estratégias mais adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Instrumentos como o Projeto Político-Pedagógico, os planos de ensino e as ações de formação continuada ajudam a escola a manter uma direção comum e a evitar improvisos que prejudicam o processo educativo. Assim, o planejamento se confirma como um elo importante que conecta a gestão escolar às práticas pedagógicas do dia a dia.

A pesquisa também mostrou que os gestores escolares enfrentam desafios importantes, como falta de recursos, excesso de tarefas e dificuldades em promover a participação de todos no processo de planejamento. Ainda assim, verificou-se que, quando há envolvimento da comunidade escolar e quando o planejamento é tratado como espaço de reflexão e diálogo, a gestão se torna mais democrática e eficiente.

Dessa forma, conclui-se que o planejamento é indispensável para a qualidade da gestão escolar. Ele possibilita organizar a escola de acordo com suas necessidades, mobilizar profissionais, definir prioridades e assegurar que o ensino seja realizado com intencionalidade e responsabilidade. Planejar é compreender a realidade, prever ações e buscar soluções; por isso, é uma prática que fortalece a gestão e contribui diretamente para uma educação mais justa, significativa e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento social:** intencionalidade e instrumentação. São Paulo: Veras, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

FERREIRA, Agda Aparecida Rabelo et al. Planejamento escolar como pilar da gestão educacional: explorando tipologias e analisando sua relevância nas práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 414-423, fev. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12901/6181. Acesso em: 20 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIRA, Mariana de Normando; NEVES, Emily Thaís Barbosa; BEZERRA, Maria Auxiliadora. O planejamento no processo de ensino/aprendizagem: concepções e desafios. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1809/1728. Acesso em: 20 nov. 2025.

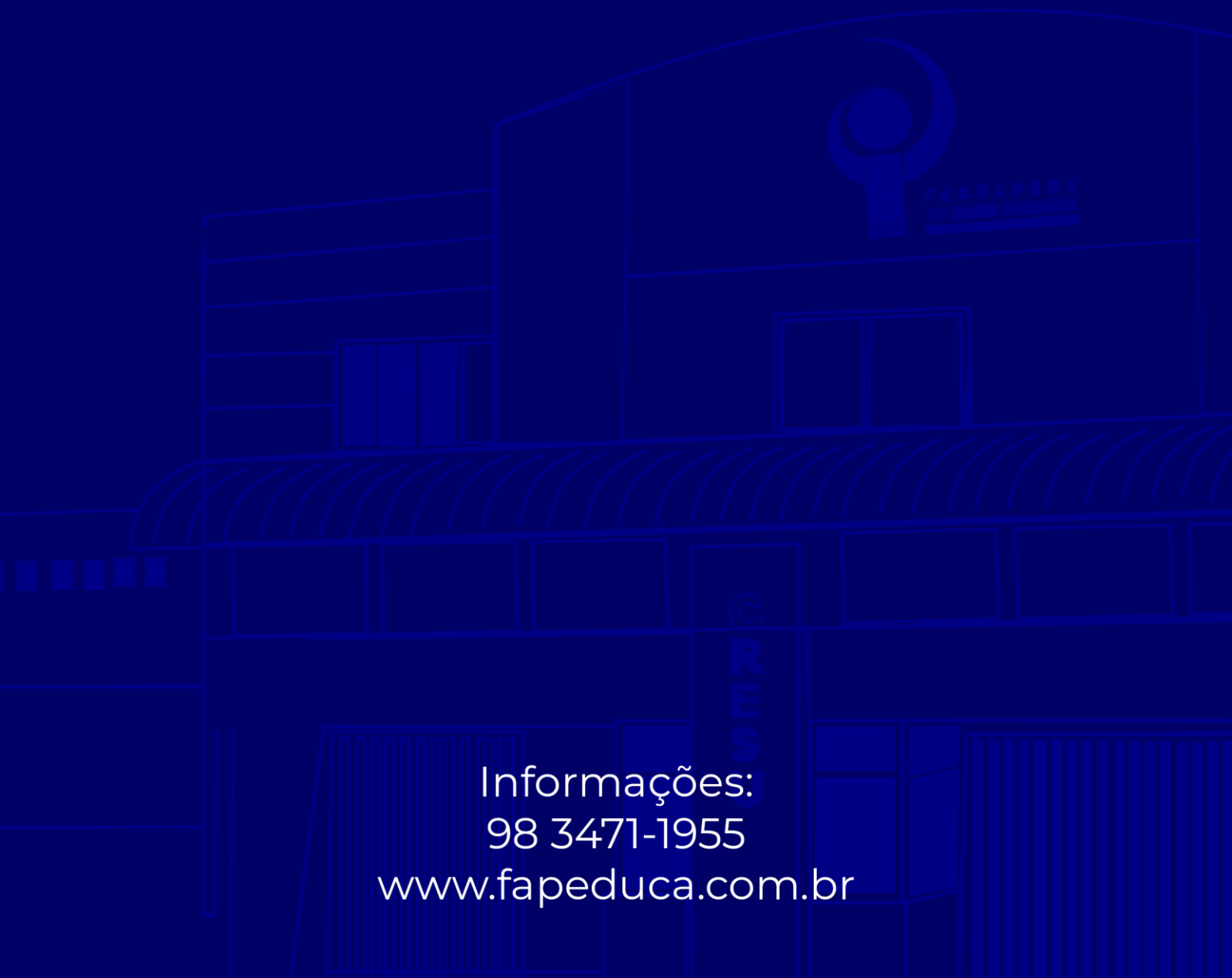
LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2010a.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração.** 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.



Informações:
98 3471-1955
www.fapeduca.com.br