



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v12i24.311>

Recebimento em: 03/03/2020 | Aceite em: 25/03/2020

## ARTIGOS

# DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO ENTRE FILOSOFIA DA INFÂNCIA E PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

*Rosalina Rocha Araújo MORAES**Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação (FACED),**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**Fortaleza, Ceará, Brasil.**rosalina28@gmail.com**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2352-5374>**Ana Maria Monte Coelho FROTA**Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação (FACED),**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**Fortaleza, Ceará, Brasil**anafrota@ufc.br**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4890-5821>**Silvana Mendes Sabino SOARES**Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação (FACED),**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**Fortaleza, Ceará, Brasil.**silsabinoso@gmail.com**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3992-2187>*

*“A verdade da infância não está no que dizemos dela,  
mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de  
sua aparição entre nós, como algo novo.”*

*(Jorge Larrosa)*

**Resumo:** A educação infantil assim como a docência nessa etapa educacional ainda enfrentam desafios em sua identidade. Face às discussões sobre direitos, currículos, práticas, avaliação, buscamos atender, adequadamente, às crianças. Diversas inquietações permeiam nosso imaginário e nutrem reflexões alinhavadas neste artigo que se propõe a um debate despretensioso de costuras e arremates; reflexivo e aberto ao processo de refazer-se à luz de tantas possibilidades de discussão sobre a docência na educação infantil. Das diversas lentes teóricas a partir das quais se pode abordar o assunto, priorizamos, neste estudo, a Filosofia da Infância e a Psicomotricidade Relacional: olhares distintos, porém similares nas concepções de crianças e infâncias. Essas abordagens oferecem contribuições substanciais à discussão em pauta, favorecendo uma construção da docência na educação infantil que fomente práticas comprometidas com a infância.

**Palavras-chave:** Filosofia da infância. Psicomotricidade relacional; Docência na educação infantil.

## TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIALOGUE BETWEEN PHILOSOPHY OF CHILDHOOD AND RELATIONAL PSYCHOMOTRICITY

**Abstract:** Early childhood education, as well as teaching in this educational stage, still faces challenges in its identity. In the face of discussions about rights, curricula, practices, assessments, among others, we seek to adequately serve children. Several concerns permeate our imaginary and nourish reflection outlined in this article, which propose to debate these issues, in a reflexive and critical way, in light of so many possibilities of discussion about teaching in early childhood education. From the various theoretical lenses from which the subject can be approached, we prioritize, in this study, the Philosophy of Childhood and Relational Psychomotricity: different but similar views in the conception so children and childhoods. These approaches offer substantial contributions to the discussion at hand, favouring a construction of teaching in early childhood education that fosters practices committed to childhood.

**Keywords:** Philosophy of childhood. Relational psychomotricity; Teaching in early childhood education.

## DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: DIÁLOGO ENTRE FILOSOFÍA DE LA INFANCIA Y PSICOMOTICIDAD RELACIONAL

**Resumen:** La educación infantil, así como la docência en esta etapa educativa, aún enfrentan desafíos en su identidad. Frente a las discusiones sobre derechos, planes de estudio, prácticas, evaluación, buscamos servir adecuadamente a los niños. Varias preocupaciones impregnan nuestra imaginación y alimentan las reflexiones alineadas en este artículo que propone un debate sin pretensiones sobre costuras y adornos, reflexivo y abierto al proceso de rehacerse a la luz de tantas posibilidades de discusión sobre la enseñanza en la educación de la primera infancia. De las diversas lentes teóricas desde las cuales abordar el tema, priorizamos, en este estudio, la Filosofía de la Infancia y la Psicomotricidad Relacional, puntos de vista distintos, pero similares en las concepciones de niños y niñas. Estos enfoques hacen contribuciones sustanciales a la discusión en cuestión, favoreciendo una construcción de la docencia en la educación infantil que fomente prácticas comprometidas con la infancia.

**Palabras-clave:** Filosofía de la infância. Psicomotricidad relacional. Docencia en educación infantil.

## Introdução

Este artigo propõe reflexões acerca de infância, criança e docência na educação infantil a partir de um diálogo entre Filosofia da Infância e Psicomotricidade Relacional. Sem intuito de responder questões práticas, interessa-nos iluminar o debate acerca dos desafios da docência na educação infantil no contexto contemporâneo em que a infância reclama seu lugar de categoria social e a criança exige olhar escuta atentos e sensíveis às suas potencialidades.

Na educação infantil, foco cada vez mais frequente de pesquisas e políticas educacionais, perdura a forte marca de uma identidade difusa. Os contextos de educação infantil devem constituir espaços de construção de aprendizagens por meio da experiência, mais especificamente, das interações e brincadeiras (BRASIL, 2009).

As crianças, concebidas como sujeitos de direitos, desafiam os profissionais em busca de uma educação que não privilegie apenas uma linguagem, mas que seja comprometida com o seu desenvolvimento integral, proporcionando-lhes meios e situações para que possam crescer em toda sua potência, habilitando-se a participar da vida em sociedade nas mais variadas instâncias. É necessário, entretanto, compreender seu caráter de seres humanos em desenvolvimento, sua fragilidade e dependência em relação ao modo de vida adulto, sem, no entanto, considerá-las incapazes e passivas. Oportunizar sua participação e contribuição na organização social das instituições de educação coletiva em que são atendidas, é fundamental e denota respeito a elas e reconhecimento de seu protagonismo.

Para Zabalza (1998), a educação infantil enfrenta desafios de duas ordens: os que são comuns a todas as etapas da educação e os específicos à própria etapa educacional. Os primeiros se referem à construção de um autêntico projeto formativo integrado, à conquista da autonomia institucional e ao desenvolvimento profissional, que compreende os professores. Os desafios específicos envolvem “o desenvolvimento institucional da escola infantil; a fundamentação de um novo conceito de criança pequena como sujeito da educação; a organização do currículo e, a revitalização profissional dos professores.” (ZABALZA, 1998, p.11-12). Para ele, o conceito de criança tem evoluído ao longo dos tempos e se apoia sobre duas ideias básicas: a de criança sujeito de direitos e a de criança competente. Essas ideias de fato representam visões diferenciadas da ideia de criança como adulto em miniatura (ARIËS, 1981), passiva, destituída de desejos, de interesses, de opiniões, incapaz de participar e contribuir socialmente.

Apropriar-se da moderna ideia de criança e lidar com esses sujeitos de modo a garantir-lhes plenamente seus direitos é tarefa urgente da sociedade contemporânea. Esse é um desafio para os profissionais da infância, de modo especial para o professor, cujo *métier* se desenvolve em coletividade, o que torna mais complexa a empreitada de considerar a alteridade da criança. A esse profissional se impõe a necessidade de um contínuo refazer-se por meio da formação e do aprendizado de formas de ação, metodologias e vivências que possam assegurar a docência com crianças.

A legislação brasileira apresenta elementos importantes que subsidiam propostas pedagógicas para a educação infantil focadas no respeito e atendimento às especificidades das crianças, orientando práticas pedagógicas pautadas nas interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). Aos professores compete, portanto, garantir que as experiências desenvolvidas no cotidiano das instituições de educação infantil favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças sem, contudo, perder de vista a importância que as brincadeiras e as interações assumem nesse contexto. Além das referências oficiais, encontramos na literatura aportes teóricos importantes para se pensar a atividade docente na educação infantil. Neste artigo, buscamos subsídios na Filosofia da Infância e na Psicomotricidade Relacional para refletirmos sobre os desafios dessa docência.

A Filosofia da Infância enxerga a criança como um ser que descobre o mundo e se descobre à medida que experiencia situações com seus pares e com adultos. Fiel à sua essência indagadora, a filosofia não se atém a questões práticas nem pretende apontar respostas. Contudo, promove importantes reflexões que podem contribuir sobremaneira para a prática docente dos professores de crianças. Possibilita a esses profissionais abrir-se ao novo, na medida em que os convida a olhar para todas as crianças como seres potentes, ímpares, distintos dos adultos. A Psicomotricidade Relacional apresenta muitos pontos convergentes com a Filosofia da Infância na forma de conceber a criança. Ocupa-se de cuidar da qualidade das relações dos sujeitos (com os outros e consigo). Potencializa a ação docente à medida que promove um espaço de cuidado para o professor, conduzindo-o a um processo de autoconhecimento e reflexão sobre si e sobre suas relações pessoais e/ou profissionais. Na sequência da discussão abordaremos essas duas perspectivas de maneira mais detalhada na expectativa de fomentar o debate sobre a docência com crianças.

### **A perspectiva da Filosofia sobre infância e criança: contribuições de Jorge Larrosa**

Se consideramos a criança capaz e dotada de potencialidades, necessitamos olhar para ela de forma a perceber essas características e evidenciá-las: ouvi-la; acolher suas curiosidades acerca do mundo e dos mistérios em seu entorno, enigmas que os olhos adultos, muitas vezes, não conseguem mais perceber; motivá-la na busca de novas descobertas que possam lhe possibilitar a construção de respostas.

O arcabouço de informações sobre a infância, no que se inclui a criança, vem sendo paulatinamente ampliado. Entretanto, a despeito do conhecimento produzido e acumulado em diferentes áreas sobre infância e criança, de concepções variantes ao longo dos tempos (CASTRO, 2013), mesmo com tanta produção comercial, literária e social para ela, nós ainda a desconhecemos.

Para Larrosa (2013, p. 184), a infância é aquilo que “sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida.” Esse modo de ver a infância atormenta os que, como nós, não se conformam ao estabelecido status quo do que é ser criança na contemporaneidade.

Nosso conhecimento, no entanto, não deve ser desprezado. Antes carece de questionamentos que sejam capazes de permitir à criança ser e viver de acordo com as suas potencialidades e, da mesma forma, permita-nos viver com ela, descobrindo e construindo o inesperado, o que está por vir, o que ainda não nos foi revelado. Despir-nos da indumentária do saber constituído e vê-la como sujeito de suas conquistas é necessário e urgente. Isso não significa deixá-la à mercê de sua própria sorte, senão caminhar com ela, oportunizando-lhe, conhecer e conhecer-se.

Do mesmo modo, não podemos desprezar o que construímos acerca da criança: sua figura, personalidade, desenvolvimento, ritmos e modos; apenas mergulhar, na descoberta de seu jeito de ser, considerá-la outro, o estrangeiro (KOHAN, 2007), que, aos poucos, e a despeito das escassas oportunidades que lhes são dadas, revela-se. Essa forma de considerar a criança se opõe à concepção inventada na modernidade que a posicionou como “o outro negativo do adulto, uma vez que a criança demarcava o ponto de partida, e o adulto, o de chegada, em uma trajetória ascendente de humanização.” (CASTRO, 2013, p. 71).

Em contrapartida, Larrosa (2013, p. 185) nutre nossa reflexão com a ideia da infância como um outro que:

não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de qualquer objetivo; não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites.

A compreensão dessa ideia traz consigo uma mudança de pontos de vista em relação à participação das crianças no tecido social em que se situam as instituições educacionais para crianças. Trata-se, pois, de vê-los como iguais, guardando todas as diferenças que lhes são peculiares, e esta é uma possibilidade que se abre frente ao processo de participação social a que todos os cidadãos são convocados. Nesse exercício dos adultos de vê-las como iguais, está implícita a necessidade de ouvi-las, pois não se pode conceber participação efetiva das crianças sem que haja uma escuta atenta de seus dizeres.

Na visão de Castro (2013, p. 77), as crianças não se credenciam à cidadania por terem as mesmas responsabilidades dos adultos no aparato social e sim porque elas, de fato, “contribuem diferencialmente para a existência e a produção/reprodução das sociedades” e, isso, não se pode mais negar. Em conformidade com Larrosa (2013), Castro (2013) considera a criança como um outro, diferente daqueles que já estão no mundo, seres ímpares que se assemelham e se diferenciam mutuamente: iguais na diferença. Ela afirma que “cada recém-chegado acrescenta ao mundo algo que é novo, algo que nunca esteve aí.” (CASTRO, 2013, p. 83). O nascimento de uma criança é algo que “longe de se inserir placidamente nos esquemas de percepção que funcionam no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão” (LARROSA, 2013, p. 189).

Essas afirmações abrem espaço para o reconhecimento da alteridade da infância, para a heterogeneidade e diferença da criança. O outro que é a criança não é um outro de nós mesmos, uma réplica conhecível, capturável. Trata-se de um outro porque “sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. [...]” (LARROSA, 2013, p. 187). Assim, a criança nunca será “o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início” (LARROSA, 2013, p. 187).

A infância não pode ser compreendida como uma fase evolutiva para a adultície, mas como ruptura e recomeço, o que equivale a dizer que:

Não é o momento em que colocamos a criança em uma relação de continuidade conosco e com nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início (LARROSA, 2013, p. 187).

Aqui, então, é lançado o grande desafio de dialogarmos com “a presença enigmática da infância” cujo controle nos escorre pelos dedos. Presença que desafia e inquieta, fazendo-nos, por vezes, tropeçar e perder as bases pseudossólidas de nosso saber e de nosso poder sobre ela (LARROSA, 2013). A experiência da criança como um outro é uma realidade e cabe a nós vivenciá-la. Larrosa (2013, p. 186) nomeia de vertigem esse modo “como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas de nosso saber e de nosso poder”, nos convidando ao encontro com algo tão inesperado, a ser compartilhadamente edificado e paulatinamente desvendado.

Estar no mundo há mais tempo não faz de nós, adultos, conhecedores exímios das crianças. Pensar assim pode nos conduzir ao caminho da desconsideração e da invisibilidade das crianças e infâncias, uma vez

que sob a capa do saber repousa a impossibilidade do desconhecer, do não saber, do querer descobrir e do abrir-se ao que está por vir, ao devir-criança (KOHAN, 2007), aquilo que desafia as verdades postas e abre o espaço para outras verdades que podem ser descobertas a partir do desconhecido, da estrangeiridade, da possibilidade de ouvir as crianças, compreender seu tempo, percorrer caminhos com elas e garantir-lhes o espaço de sua inteireza potente e capaz.

Se pudermos com Larrosa (2013, p. 188), mirar a educação como “o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem”, como “a forma em que o mundo recebe aqueles que nascem” podemos nos abrir “à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade”. Em decorrência, poderemos ser capazes de abrir espaço para a infância sem a pretensão de reduzi-la a lógica adultocêntrica.

Trata-se, portanto, de vislumbrar em todas e cada uma das crianças, a novidade, contemplá-las em sua alteridade e estar abertos a suas verdades. Encontrar esse outro também em nós, docentes da educação infantil, em nossas memórias de infância e poder trazê-lo ao contexto de coparticipação, encontro, descobertas e construções.

Entendemos que uma docência para a emancipação da criança só se constrói a partir da libertação docente das amarras do saber-se pronto e das verdades diretivas a que somos sujeitos cotidianamente pelos condicionantes de uma formação repleta de lacunas.

Somos os adultos, mas não estamos impedidos de nos maravilhar, de aprender e nos surpreender diante dos acontecimentos, que jamais se dão da mesma forma, com os mesmos tons, emoções e desafios. Se cada momento é único, que de fato possamos oportunizar que seja. Se cada criança é ímpar, que a possamos considerar em suas potencialidades e experimentar com ela o caminho do descobrimento de si, do outro e do mundo culturalmente construído, porém não imutável.

Aos professores da educação infantil cabe cultivar uma profissionalidade séria e comprometida, sem, contudo, perder a capacidade “de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que nesse olhar há de inquietante para todas as certezas e seguranças e, apesar disso, permanecer atentos, a esse olhar [...]” (LARROSA, 2013, p. 192). A esses professores, as crianças dirigem o chamado de “sentir-se responsáveis ante seu mandato: deves abrir-me um espaço no mundo de maneira que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz!” (LARROSA, 2013, p. 192).

Nossas verdades preestabelecidas podem nos impedir de descobrir, de nos maravilhar diante do enigma da infância e de acolhê-la como novo, a ser, junto com ela, vivida, construída, inventada. Por isso, ao professor, e de forma específica ao professor da educação infantil, do qual tratamos neste texto, é imprescindível rever essas verdades, esses saberes e se abrir ao novo. Como fazê-lo são caminhos que precisamos construir. No tópico seguinte, convidamos o leitor a refletir sobre esse contexto. Teceremos algumas considerações acerca da docência na educação infantil, tomando como referência as contribuições da Psicomotricidade Relacional.

### **Docência na educação infantil: subsídios da Psicomotricidade Relacional**

Este texto, escrito a seis mãos, traz olhares distintos sobre a infância, a educação infantil e a docência nesse contexto, graças às nossas diversificadas experiências: pesquisa, formação de professores, gestão e docência na educação infantil, que têm nos proporcionado valiosas lições. O entendimento de que crianças são seres

extremamente subversivos, questionadores e audaciosos é uma dessas lições. A despeito das amarras e mordanças às quais a sociedade insiste em lhes subjugar, conseguem, em certa medida, se desvencilhar e se mostrar em sua verdade, ou seja, em sua singularidade.

De seu mundo repleto de possibilidades, alheias ao significado do vocábulo impossível, crianças nutrem uma profunda habilidade de pôr em xeque as certezas e verdades do adulto. Reafirmamos com Larrosa (2016), que a infância é incapturável. Enquanto despendemos energias em busca de estratégias para decifrá-la, ela nos “perturba”. A natureza perscrutadora da infância nos assombra quando nos indaga, tirando-nos da zona de conforto em que nossos frágeis saberes nos colocaram.

Tudo isso nos conduz a várias indagações: como nós, professores, educadores, adultos em geral, temos lidado com as infâncias e com as crianças? Temos ouvido nossas crianças nos diversos espaços em que nos relacionamos com elas? Como temos tratado a questão da alteridade infantil? Até que ponto estamos abertos a rever nossos saberes? Como os processos formativos podem contribuir para práticas pedagógicas mais democráticas e em harmonia com a alteridade infantil? Embora não nos caiba responder, neste espaço, a essas questões, todas elas são legítimas e dignas de reflexões.

A escuta à criança, aspecto tão ressaltado por abordagens atuais sobre educação infantil como a Pedagogia da Escuta (RINALDI, 2017), não raramente é comprometida pela lógica adultocêntrica que se estabelece nas relações entre adultos e crianças nos espaços sociais de educação coletiva. Depreendemos dessa constatação que, se não temos ouvido adequadamente as crianças, negligenciamos a infância, esse “outro desconhecido”, no que diz respeito à sua alteridade.

Pensar em estratégias para romper o abismo que se construiu historicamente entre adultos e crianças é fundamental ao professor de educação infantil. Encontramos na Psicomotricidade Relacional, elementos que auxiliam essas reflexões e fomentam o diálogo que propomos aqui. A abordagem reconhece a alteridade da criança e tem por fundamentos básicos ouvi-la em sua inteireza e aceitá-la da maneira que ela se revela, sem julgamentos ou preconceitos. Assim, afina-se com as ideias de Larrosa (2016, p. 196) quando ele afirma que:

Uma criança alcança o verdadeiro no instante em que aparece como alguém singular e irrepetível, como uma pura diferença irreduzível a qualquer conceito, como uma pura presença irreduzível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode, jamais, ser tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha cara a cara.

Para o professor da educação infantil, um dos grandes desafios é construir uma práxis que reconheça e opere com a diversidade e a subjetividade tão peculiares à criança. Essa dificuldade advém da natureza da educação, que, na crítica feita por Larrosa (2016, p. 193), constitui “[...] a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades”. Essa concepção de educação não deixa espaço para uma docência focada na alteridade e potência infantis, pois enxerga a educação como “[...] uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar.” (LARROSA, 2016, p. 193). Se entendemos que essa é uma descrição representativa da educação infantil hoje, precisamos refletir sobre o que fazer para nos desvencilharmos desse modelo. É nessa perspectiva que este texto direciona seu foco para a Psicomotricidade Relacional, como uma possibilidade formativa que possa auxiliar o professor, contribuindo para a complexa tarefa de rever sua prática e saberes.

No âmbito escolar a Psicomotricidade Relacional visa à promoção do desenvolvimento pessoal da criança, com foco na subjetividade, autonomia e protagonismo. Quando pensada para a docência, a proposta assume feições similares. Visa, portanto, o desenvolvimento pessoal do professor através de um processo de autoconhecimento que lhe possibilite se fortalecer em sua subjetividade, expressar seu protagonismo e individualidade, ampliar sua autonomia dentre outros elementos.

Ouvindo a si próprio, conhecendo e compreendendo melhor a si mesmo, é esperado que esse professor reúna melhores condições de escutar e compreender a criança nesse contexto marcado pelo ativismo, em que a criança é pouco escutada. Quando se trata da educação de bebês e crianças bem pequenas, esse quadro tende a se acentuar em função de especificidades como a fala pouco articulada desses sujeitos e o desconhecimento ou indisponibilidade do professor em interpretar outras formas de linguagem, como a linguagem corporal, por exemplo. Gusi (2013, p. 144) nos lembra que “muitas vezes, no dia a dia, não entendemos o que a criança quer dizer comportando-se de maneira diferente”. A escuta não é algo que os professores aprendam nos processos formativos. Ao fazermos uma consulta rápida aos currículos dos cursos de pedagogia no Brasil notamos que a escuta, sequer é um tema abordado nesses cursos.

Tomando como exemplo o currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerado o melhor pelo Ranking Universitário da Folha (RUF)<sup>1</sup> de 2017, portanto, um termômetro dessa realidade, constatamos que há apenas 3 disciplinas, das 45 obrigatórias e 56 optativas, com enfoque na educação infantil. É preciso destacar que nem mesmo essas disciplinas com foco na criança, trazem o tema da escuta. Ainda que em perspectiva distinta da discutida aqui, há uma menção ao tema escuta na ementa da disciplina optativa Psicanálise em educação, que propõe o estudo da “psicanálise como instrumento de escuta, e de contribuição para a leitura e o enfrentamento do mal-estar-violência, indisciplina, fracasso escolar, desinteresse pelo conhecimento etc. - presente [sic] no interior da escola.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 1, grifo nosso).

Se a formação inicial parece não dar conta desse aspecto, tampouco os contextos das práticas pedagógicas em educação infantil nos parecem beneficiar essa aprendizagem. Na contramão desse modelo de Pedagogia, a Psicomotricidade Relacional “preconiza um trabalho voltado para a escuta da criança, onde é possível compreender sua expressão [...]” (GUSI, 2013, p. 144). Essa expressão, verbal ou não, precisa encontrar no adulto não apenas um espaço continente, mas, e sobretudo, uma via de resposta. Para responder satisfatoriamente, o professor de educação infantil necessita compreender a mensagem que a criança lhe dirige. Ao propor o aprimoramento de um olhar e de uma escuta holísticos, sensíveis, a Psicomotricidade Relacional oferece importantes contribuições, abrindo possibilidades de se “entender o que a criança diz sem mesmo falar” (GUSI, 2013, p. 144).

Considerando a perspectiva da formação contínua (ALARCÃO, 1996), enxergamos na Psicomotricidade Relacional contribuições importantes à docência na educação infantil, favorecendo a adequação do professor às demandas de sua atuação. Essa abordagem teórico-prática se revela inovadora e distinta dos processos formativos comumente empregados com os professores de educação infantil em função de seu foco no aspecto emocional, dimensão destacada por autores como Nóvoa (2009) e Tardif (2008; 2010).

A profissionalidade docente não se restringe ao “sistema cognitivo”, pois “na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.” (TARDIF, 2010, p. 103, grifos do autor). Desse modo, não se pode conceber uma formação que vislumbre apenas a prática ou foque apenas na cognição.

<sup>1</sup> <https://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-universidades/>



Um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2010, p. 103).

Todavia, a aprendizagem docente, seja em contexto inicial ou continuado, permanece mais focada no intelecto do que no emocional. Esse modelo possivelmente conserva resquícios de uma crença que, segundo Marchesi (2008), atribui às emoções na docência um aspecto destrutivo, considerando-as, portanto, impróprias ao “bom professor”. Consideramos que a expressão da afetividade, a manifestação de sentimentos são elementos que aproximam o professor da criança, uma vez que o humaniza, favorecendo processos mútuos de empatia.

Afirmamos com Tardif (2008), que o professor não é apenas um “sujeito epistêmico” cuja postura no mundo se define por sua estrita relação de conhecimento. Para além dessa dimensão, o professor “é um ‘sujeito existencial’ no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um ‘ser no mundo’” (TARDIF, 2008, p. 104). Assim, o docente se constitui como ser completo com “[...] suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo”<sup>2</sup>. É esse sujeito que a Psicomotricidade Relacional busca resgatar através da “formação pessoal”, um processo que foca nos aspectos afetivos, emocionais, relacionais do professor.

Através de uma proposta lúdica marcada pelo jogo espontâneo, as sessões, desenvolvidas no *setting* de Psicomotricidade Relacional, oferecem ao professor um espaço objetivo e subjetivo de expressão genuína de suas emoções; imersão em si; vivências afetivo-emocionais; ressignificação de experiências anteriores e busca de autoconhecimento. A prática da Psicomotricidade Relacional como estratégia de formação contínua de professores defende “[...] que os aspectos relacionais vivenciados no dia a dia dos professores tenham um espaço de discussão e desenvolvimento na organização em que as instituições preveem nos seus programas.” (GUSI; VICENTIN, 2017, p. 3451).

Encontramos, também, em Nóvoa (2009), a defesa de uma formação docente que considere a dimensão emocional do professor. O autor reafirma a importância do aspecto pessoal do docente e aponta para a necessidade de uma formação de professores forjada dentro da prática como elemento de favorecimento às “disposições” da docência. Esse conceito, “mais líquido”, opõe-se ao conceito de competência, ligado ao aspecto técnico e instrumental do fazer docente. A discussão sobre disposições docentes intenciona “[...] olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 29). Em concordância com o autor, acreditamos “[...] numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (NÓVOA, 2009, p. 30, grifos do autor).

A Psicomotricidade Relacional defende, desde a década de 1970, uma formação pautada na pessoa do professor. Ao relatarem seu trabalho formativo com professoras de creche, Lapierre e Lapierre (2002) destacam que as sessões de Psicomotricidade Relacional funcionam para as docentes como um laboratório que lhes permite rever a relação com a criança, imprimindo, nessa relação, mais proximidade, disponibilidade, abertura e consciência das necessidades mais profundas da criança, “qualquer que seja a maneira que elas se

2 Ibidem

exprimam... ou não as exprimam.” (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 161). Essa abordagem auxilia o professor no processo que chamaremos de “afinação da disposição de escuta”<sup>3</sup> da criança.

Aprende-se, nessas sessões a estar atenta à linguagem corporal da criança e, através dessa escuta permanente, perceber os significados de seus menores gestos, de suas atitudes, de sua mímica, de seu olhar, dos sons que ela emite, da distância que mantém (ou não mantém) do nosso corpo, do lugar em que fica na sala, da qualidade dos contatos que estabelece com o nosso corpo, das tensões e descontrações de seu próprio corpo, de seus ritmos, de sua relação com o chão e com os objetos, e de muitas coisas mais (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 161).

Compreendemos que o cuidado de si, sobretudo de sua saúde emocional, é essencial para que o professor consiga lidar com mais tranquilidade com as questões afetivas e a diversidade das crianças. Quando se trata da educação infantil, o professor tende a lidar com uma demanda muito maior de conteúdos afetivo-emocionais sejam das crianças ou de seus familiares, enfrentando um desgaste emocional mais profundo. Assim, a Psicomotricidade Relacional torna-se potencialmente importante, sobretudo nesse contexto.

Em estudo sobre o estresse docente, Batista (2015) chama a atenção para a seriedade do quadro da saúde socioemocional dos professores no Brasil, destacando, ainda, a negligência do Poder Público em relação ao “investimento nos aspectos que envolvem o desenvolvimento pessoal, o comportamento emocional, a saúde mental” (BATISTA, 2015, p. 61) do professor. A autora aponta a Psicomotricidade Relacional como uma via propositiva e positiva de enfrentamento dessa problemática.

A Psicomotricidade Relacional privilegia a relação por meio de um trabalho lúdico e corporal com ênfase na comunicação não verbal. Na formação do educador, privilegia-se o autoconhecimento e um espaço de cuidado com a saúde sócio-emocional do professor, postulando que esses fatores exercem influência direta na percepção dos sujeitos sobre si mesmos, sobre outros sujeitos e sobre situações com as quais convive, considerando sua identidade cultural, a concepção de ensinar e de aprender, com a democratização das relações e, sobretudo, com a condição de dialogar com a mentalidade de exclusão e invisibilidade que perpassa a sociedade, podendo ser especialmente útil no combate ao estresse vivido no ambiente escolar.<sup>4</sup>

Sem que restem dúvidas sobre a importância do cuidado com a dimensão pessoal/afetivo/emocional do professor reafirmamos a defesa de um compromisso da docência na educação infantil com a alteridade da criança. Entendemos, porém, que isso só acontece quando há uma escuta atenta aos pequenos. Para que essa escuta aconteça, para que essa criança seja tomada como protagonista de seus processos de educação, é necessário ao professor, despojar-se de seus saberes rígidos, de suas certezas. Cientes da complexidade desses processo apontamos a Psicomotricidade Relacional, não como uma resposta ao problema, mas como uma possibilidade formativa. Entendemos que essa abordagem pode conduzir o professor a um “despir-se” de saberes embrutecedores oferecendo-se como um tempo de abertura a novas aprendizagens e um espaço singular de vivências genuínas e reconstrução do olhar para a criança e para o mundo.

3 Na ausência de um termo que satisfaça o sentido do que tentamos dizer aqui, cunhamos essa expressão, inspiradas na perspectiva de disposição de Antônio Nóvoa, para nos referirmos ao processo de aperfeiçoamento da escuta vivenciado pelo professor no âmbito da formação pessoal em Psicomotricidade Relacional.

4 Ibidem

## Considerações finais

Esse artigo, como esclarecemos já no primeiro parágrafo, não se prestou a elencar respostas a questionamentos prévios. Ao contrário, nosso interesse foi provocar indagações no leitor com o intuito de promover uma reflexão sobre infância, criança e docência na educação infantil. As discussões conduzem a uma compreensão filosófica da infância como algo novidadeiro e enigmático que nos inquieta, nos provoca, mas nunca se deixa apreender, aprisionar, encaixotar, conhecer em sua inteireza. Disso, concluímos que, embora sempre se possa elaborar uma compreensão da infância, jamais a conheceremos verdadeiramente, pois ela não é estática, objetiva, passível de ser sistematizada, didatizada, explicada.

Ao longo do texto, apontamos contribuições tanto da Filosofia da Infância como da Psicomotricidade Relacional para a compreensão do conceito de criança, esse ser distinto do adulto, porém não incapaz. Do contrário, um sujeito potente que tem na alteridade sua verdade. A docência na educação infantil é apresentada imersa no desafio da construção de uma prática pedagógica que leve em consideração todas essas questões envolvendo a conceituação hodierna de infância e criança. A psicomotricidade relacional se insinua como possibilidade formativa para a docência na educação infantil, uma vez que pode auxiliar o professor em um processo de autoconhecimento e reflexão acerca de seus saberes, seus valores, suas verdades, favorecendo a abertura para esse novo e desconhecido que é a criança.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BATISTA, M. I. B. *Estresse docente: contribuições da prática psicomotora relacional para o seu enfrentamento*. Fortaleza: RDS, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Palácio do Planalto*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p.18. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>>. Acesso em: 30 set. 2018.

CASTRO, Lúcia Rabello de. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GUSI, E. G. B. A Psicomotricidade Relacional na educação infantil: benefícios da prática. In: BATISTA, M. I. B. VIEIRA, J. L. (Org.). *Textos e contextos em Psicomotricidade Relacional*: vol. 1. Fortaleza: RDS, 2013. cap. 4., p. 136-144.

GUSI, E. G. B.; VICENTIN, I. S. A importância das relações e a formação continuada de professores da educação básica. In: EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: PUCPR, 2017. p. 3445-3457. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25427\\_12312.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25427_12312.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2018.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. Curitiba: UFPR, 2002.

LARROSA, Jorge. *O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. cap. 9, p. 183-198.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARCHESI, A. *O bem-estar dos professores*. Artmed: Porto Alegre, 2008.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Bedita, 2009.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender*. Tradução de Vania Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Curso de Graduação em Pedagogia: Currículo. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmico*, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>>. Acesso em: 8 out. 2018.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, R. R. A.; FROTA, A. M. M. C.; SOARES, S. M. S.; *Docência em educação infantil: diálogo entre filosofia da infância e psicomotricidade relacional*. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 12, nº. 24 (p. 181-194) 31 ago. 2020

