

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – ProPGPq
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS

EMANUEL RIBEIRO DE SOUZA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM PSICOMOTRICIDADE
RELACIONAL E O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Fortaleza,
setembro de 2013.

EMANUEL RIBEIRO DE SOUZA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM PSICOMOTRICIDADE
RELACIONAL E O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

Fortaleza,
setembro de 2013.

S729p Souza, Emanuel Ribeiro de.
A política de formação em psicomotricidade relacional e o trabalho docente na Escola Pública do Município de Fortaleza / Emanuel Ribeiro de Souza. – 2013.
CD-ROM. 183 f. ; 4 ¾ pol.
“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Avaliação de Instituições Públicas, Programas e Projetos Institucionais
Orientação: Prof^a Dr^a Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

1. Psicomotricidade relacional.
2. Corporeidade.
3. Ludicidade.
4. Formação de professores.
5. Trabalho docente.

I. Título.

CDD: 152.3

EMANUEL RIBEIRO DE SOUZA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E O TRABALHO
DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

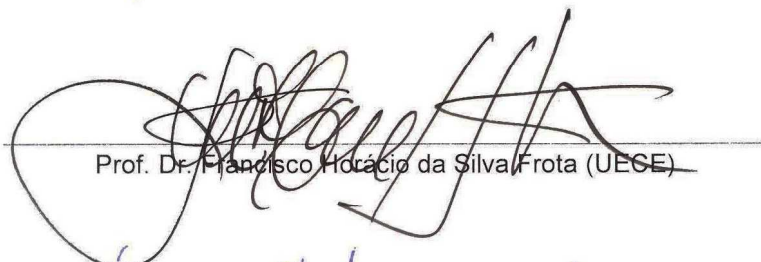
Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 12/09/2013

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. D.^a. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (UNILAB)



Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota (UECE)



Prof. Dr. Gustavo Alberto Pereira de Moura (UFC)

Dedico a Joselene de Castro Dantas, minha querida esposa e fiel companheira, que compartilha comigo a crença de que a docência é uma ação transformadora da realidade social.

Aos meus pais, Joaquim e Rita; à minha sogra Marlene e a todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram comigo e me deram força e coragem para enfrentar os desafios encontrados durante o curso do mestrado e da formação em Psicomotricidade Relacional.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, minha orientadora, pelo exemplo de humildade e sabedoria; e também, por sua sensibilidade às questões relacionadas à docência (estou muito grato por ter acreditado na minha capacidade e poder compartilhar com você os meus sonhos sobre a Educação).

Ao Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota, pela competência demonstrada como professor em suas aulas ministradas e pela dedicação e disponibilidade como coordenador do curso.

Ao prof. Dr. Gustavo Alberto Pereira de Moura, de quem recebi lições preciosíssimas quando da formação em Psicomotricidade Relacional que é o tema deste trabalho.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram contribuir e participar da banca.

A todos os professores do curso e, especialmente aos professores Dr. Alexandre Almeida Barbalho, Dr.^a Maria do Socorro Ferreira Osterne e Dr. Francisco Josênio Parente, pela dedicação, competência e demonstração de sabedoria e alegria.

Ao vereador Guilherme Sampaio, pela iniciativa de propor à Prefeitura de Fortaleza a realização do Curso em Psicomotricidade Relacional.

À Prof.^a Luiziane Lins, da UFC, por acreditar e proporcionar aos docentes da rede municipal de ensino uma formação continuada considerada inédita por valorizar os aspectos psicoafetivos e psicoemocionais, trazendo resultados de aprendizagem, tanto para os educandos, como para os educadores.

Aos psicomotricistas relacionais, Maria Isabel Bellaguarda Batista e José Leopoldo Vieira que, por meio de sua história de vida, dedicação e empenho, me entusiasmaram para conhecer profundamente a Psicomotricidade relacional.

À memória do grande mestre André Lapierre que não apenas sonhou, mas, também, compartilhou o seu sonho conosco acerca da teoria de uma prática "do corpo em movimento".

A Anne Lapierre, coinstuidora do método que, ao dividir o sonho com seu pai, André Lapierre, continua conosco com simplicidade e sabedoria, repassando suas experiências exitosas.

À minha supervisora de Estágio, Denise Sanford que com maestria me conduziu para o aprimoramento da minha ação como Psicomotricista Relacional.

À Maria da Conceição Almeida Ramos, minha parceira de Estágio, com quem pude compartilhar expectativas e experiências no exercício realizado na escola como Psicomotricista Relacional.

A todos os alunos da turma da 2ª série tarde da EMEIF – Eleazar de Carvalho que, de forma calorosa, nos acolheu e com quem aprendemos lições maravilhosas de vida.

Aos amigos e colegas do Mestrado com quem tive a oportunidade de aprender e compartilhar o conhecimento.

A minha esposa Joselene e filhas Anamim e Emanuele, que foram compreensivas e estimuladoras durante todo esse processo de formação.

E, com todo o louvor que lhe é devido, expresso minha gratidão, primordialmente, ao Senhor Jesus Cristo, sentido e razão de minha existência.

“O vigor físico é um elemento importante para o sucesso como para a felicidade. Conserva, pois, a saúde do corpo e do espírito, e por mais discordante que tenha sido o teu dia, nunca adormeças sem ter restabelecido o teu equilíbrio físico e mental”.

Orison Swett Mardem (Filósofo norte-americano).

RESUMO

A formação inicial do professor é de grande importância para aquisição de saberes, pois, possibilita o início da caminhada no exercício da docência. Por outro lado, a formação continuada constitui-se numa necessidade constante, pois, os professores precisam aprimorar e atualizar conteúdos e técnicas de ensino-aprendizagem, bem como resolver as fragilidades oriundas de sua formação inicial e da prática docente. Ambas as formações, ao longo da História da Educação Escolar no Brasil, são fundamentadas quase que exclusivamente nos aspectos cognitivos, racionais e intelectuais do ser humano onde está presente a dicotomia mente-corpo. A partir de 2011, a Prefeitura Municipal de Fortaleza inovou na formação docente continuada, proporcionando a 200 professores de sua rede o curso de pós-graduação *Lato Sensu* Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional, propondo uma prática pedagógica que privilegia uma concepção holística do Ser, em que os aspectos psicocorporal e psicoafetivos se tornam relevantes para a prática escolar. Nesta perspectiva, esta pesquisa, ao analisar a formação de professores em Psicomotricidade Relacional no Município de Fortaleza, tem como objetivo verificar a contribuição de uma educação psicomotora na primeira infância e seus resultados na aprendizagem e nas relações interpessoais, bem como na aquisição de uma atitude afetiva e de equilíbrio emocional, resultando numa condição de saúde do educador. A fim de comprovar as hipóteses aqui levantadas o pesquisador participou do curso como discente, bem como atuou como docente e Psicomotricista Relacional numa turma de 2º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Eleazar de Carvalho, localizada na Secretaria Executiva Regional II, no período de 2011-2013. Sendo assim, esta pesquisa utilizou o método descritivo-narrativo mediante uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica-participante. Ao se concluir, a pesquisa revelou que a Psicomotricidade Relacional é uma excelente ferramenta de prevenção e profilaxia mental para educadores e educandos, proporcionando relações interpessoais produtivas em sala de aula, bem como uma técnica pedagógica facilitadora do ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Psicomotricidade Relacional. Corporeidade. Ludicidade. Formação de professores. Trabalho docente.

ABSTRACT

Initial teacher training is of great importance for the acquisition of knowledge, therefore, enables the start of the hike in the exercise of teaching. On the other hand, the continuous formation constitutes a constant need, Yes, teachers need to improve and update content and teaching-learning techniques, as well as solve the weaknesses from your initial training and teaching practice. Both formations, throughout the history of Education in Brazil, are based almost exclusively on cognitive, rational and intellectual aspects of the human being which is present the mind-body dichotomy. From 2011, the municipality of Fortaleza innovated in continuing teacher training, providing 200 network teachers the *Lato Sensu* postgraduate course specialized training in Relational Psycho-motor, which proposes a pedagogical practice that emphasizes a holistic conception of being, in which psycho-bodily and psycho-affective aspects become relevant to educational practice. From this point of view, this research, to analyze the training of teachers in Relational Psycho-motor in the city of Fortaleza, aims to verify the contribution of psychomotor education in early childhood and their results in learning and interpersonal relations, as well as in the acquisition of an affective attitude and emotional balance, resulting in an educator's health condition. In order to prove the hypotheses raised here, participated in the course as students, as well as served as a teacher and a class of Relational Psycho-motor 2nd year of the School City of Child Education and Fundamental Eleazar de Carvalho, located in Regional Executive Secretary II, for the period 2011-2013. Therefore, this research used descriptive-narrative method through a qualitative approach of ethnographic nature-end. To conclude, the research revealed that the Relational Psycho-motor is an excellent tool of prevention and mental prophylaxis for educators and students, providing productive interpersonal relationships in the classroom, as well as a pedagogical technique of teaching-learning facilitator.

Keywords: Relational Psycho-motor. Corporality. Playfulness. Teacher training. Teaching work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 — Sessão de formação pessoal.....	91
Ilustração 2 — Sessão de formação pessoal.....	91
Ilustração 3 — Sessão de formação pessoal.....	92
Ilustração 4 — Ritual de entrada.....	95
Ilustração 5 — Bastões e Bambolês.....	95
Ilustração 6 — Bolas e Mantas.....	95
Ilustração 7 — Caixas.....	106
Ilustração 8 — Mantas.....	108
Ilustração 9 — Jornais.....	110
Ilustração 10 — Bolas e Bambolês.....	124
Ilustração 11 — Cordas e Bambolês.....	134
Ilustração 12 — Bolas.....	136
Quadro 1 — Ranque do Vestibular de 2009.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE	23
2.1 Trabalho Docente no Sistema Capitalista Contemporâneo: Limites e Possibilidades na Formação e na Prática Pedagógica (Tradições e Contradições)	23
2.2 As Políticas de Formação Docente na Transição do Século XXI no Brasil, no Ceará e em Fortaleza.....	34
3 ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA TEORIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL	45
3.1 Da Parceria com Bernard Aucouturier ao Surgimento do Termo Relacional à Psicomotricidade e as Influências de Freud, Wallon e Ajuriaguerra	50
3.1.1 Desdobramentos da Teoria de Lapierre e sua Filha Anne Lapeirre	53
3.1.2 As Contribuições de Wallon e Ajuriaguerra na Confrontação com o Pensamento Freudiano.....	58
4 A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO PRÁTICA TERAPÊUTICA E DE APOIO PEDAGÓGICO.....	63
4.1 Especificidades do Pensamento de Lapierre e suas Contribuições como Prática Preventiva, Terapêutica e Profilática para Educadores.	63
4.1.1 O Significado dos Objetos no Setting da Sessão.....	71
4.1.2 As Especificidades dos Objetos e sua Relação com o Simbólico e o Pedagógico Vivenciados no Setting da Psicomotricidade Relacional.....	73
4.2 A Formação Docente do Psicomotricista Relacional como Prática Pedagógica	78
4.2.1 Funcionamento e Proposta Curricular do Curso	83
4.2.2 A Formação Teórica Científica	84
4.2.3 A Formação Profissional	84
4.2.4 A Formação Pessoal	89
4.2.5 Encerramento da Sessão.....	92
5 A ATUAÇÃO DO PESQUISADOR COMO PSICOMOTRICISTA RELACIONAL: O TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DISCENTE	94
5.1 Estágio I	96
5.1.1 Relatório da 1ª sessão – Bolas	96
5.1.2 Relatório da 2ª sessão – Bambolê	99
5.1.3 Relatório da 3ª sessão – Cordas.....	100
5.1.4 Relatório da 4ª Sessão – Utilização do Bastão	103
5.1.5 Relatório da 5ª sessão – Caixa	104
5.1.6 Relatório da 6ª sessão – Mantas / Tecidos	107
5.1.7 Relatório da 7ª sessão – Jornal.....	108
5.1.8 Relatório da 8ª Sessão – Todos os materiais	110
5.2 Síntese.....	112
5.3 Estágio II	114
5.3.1 Relatório da 1ª sessão- Estágio II	118

5.3.2 Relatório da 3ª sessão- Estágio II	120
5.3.3 Relatório da 5ª sessão – Estágio II	122
5.3.4 Relatório da 9ª sessão- Estágio II	124
5.3.5 Relatório da 12ª sessão- Estágio II	126
5.4 Estágio III	127
5.4.1 Desempenho profissional e pessoal.....	127
5.4.2 Relatório da 4ª sessão – Estágio III	131
5.4.3 Relatório da 7ª sessão – Estágio III	133
5.4.4 Relatório da 8ª sessão – Estágio III	134
5.4.5 Relatório da 10ª sessão – Estágio III	136
5.5 Desempenho do Aluno L.G.M.S.	138
5.5.1 Guia de acompanhamento – 1ª sessão (Estágio I)	138
5.5.2 Guia de acompanhamento – 8ª sessão (Estágio I)	139
5.5.3 Guia de acompanhamento – 5ª sessão (Estágio II)	140
5.5.4 Guia de acompanhamento – 12ª sessão (Estágio II)	141
5.5.5 Guia de acompanhamento – 5ª sessão (Estágio III)	142
5.5.6 Guia de acompanhamento – 10ª sessão (última sessão/ Estágio III)	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	159
Apêndice A — Projeto de Estágio Supervisionado em Psicomotricidade Relacional	160
Apêndice B — Resumo Autoavaliativo das Sessões de Psicomotricidade Relacional – Estágio II	165
ANEXOS	169
Anexo A — Extrato do Contrato (Município – Ciar).....	170
Anexo B — Estrutura Curricular	172
Anexo C — Corpo Docente e Convidados	173
Anexo D — Guia de Acompanhamento do Estágio I.	174
Anexo E — Guia de Acompanhamento do Estágio II.....	175
Anexo F — Guia de Acompanhamento do Estágio III.....	176
Anexo G — Modelo da Carta a Ser Enviada pela Escola aos Pais.....	177
Anexo H — Ficha de Auto-Observação de Estágio II	179
Anexo I — Relatório de Sessão	180
Anexo J — Guia de Acompanhamento da Criança.....	181

1 INTRODUÇÃO

Educação é um tema em foco na sociedade brasileira, que hoje se configura como a sétima economia mundial. A atenção das políticas públicas prioriza a qualidade do ensino básico, a exemplo do que ocorreu na década de 1970 com os chamados “tigres asiáticos”, que souberam aliar crescimento econômico com altos investimentos em educação e qualificação profissional.

Com a Constituição de 1988, a educação brasileira é expressa como um dos principais direitos garantidores do exercício da cidadania, conforme reza o artigo 205. Conseqüentemente, em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E, em 2001, ocorre a elaboração do Plano Nacional de Educação. Esses movimentos se constituíram basilares na consolidação da escola como direito social.

Apesar desses marcos legais e de seu ordenamento jurídico, os índices que qualificam o desempenho da escola pública por meio de vários mecanismos de avaliação (Spaeece, IDEB entre outros) se revelam insatisfatórios. Esses direitos assegurados legalmente requerem a participação da sociedade civil e política para a sua efetivação.

Muitos desenvolvem esforços para tentar compreender as causas da má qualidade da educação brasileira. Percebe-se nesta tentativa que, grande parte das políticas, está direcionada para a gestão e o financiamento escolar, bem como a aprendizagem dos alunos, tentando reduzir as taxas de evasão, repetência e distorção idade-série; formação inicial e continuada do professor; política salarial, entre outros fatores. Pouca ou quase nenhuma preocupação, no entanto é direcionada para a saúde e o bem-estar do professor. Como ele pode exercer seu trabalho evitando adoecer? Esta é uma pergunta que quase não se ouve entre aqueles que pensam a educação. Não significa, com isso, acentuar que esta seja a única causa do insucesso escolar, sendo este apenas um entre outros problemas com os quais nos deparamos ao pensarmos o sistema educacional brasileiro, pois, tal problemática é de natureza conjuntural. É possível acentuar, porém, que este vetor é de grande relevância e um fator, também, responsável pelo fracasso do ensino. Além do mais, as condições psicoafetivas tão necessária para o aluno

apreender o conhecimento, também, não tem sido prioridade das políticas públicas. As políticas educacionais visam à eficácia e à eficiência da escola, pois, esta é fundamental para o desenvolvimento social de uma nação. Nesta perspectiva, no entanto, devem cuidar de forma igualitária dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As políticas há de beneficiar, tanto os alunos quanto os professores.

Paulo Freire (2000) ao escrever a *Pedagogia do Oprimido*, diz que seu objetivo era o de superar a opressão de nosso povo. Em sua visão crítica e filosófica, a consciência do mundo vivido é necessária para a transformação do contexto social, e o papel da Pedagogia era o de possibilitar essa práxis social por via de um diálogo no qual professores e alunos são sujeitos atuantes. Em sua dialética, esses sujeitos fazem parte de uma relação de igualdade no intuito de superar as contradições sociais.

Voltando a óptica para a questão da saúde do professor, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT) da Universidade de Brasília (UnB) realizaram uma pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação no País, o que resultou, em 1999, na publicação do livro: *Educação: carinho e trabalho*, cujo subtítulo é: *Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da Educação*. O referido trabalho foi coordenado por Wanderlei Codo.

Outra pesquisa realizada pela Universidade de Brasília (UnB), pela psicóloga Nádia Leite, revelou que 15,7% dos 8,7 mil docentes da educação básica da rede pública da região Centro-Oeste apresentaram a Síndrome de Burnout, problemas que trazem os primeiros sintomas do cansaço, esgotamento e falta de motivação. No documento final elaborado pela Conferência Nacional da Educação (CONAE/2010), cujo tema é “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de Ação”, no Eixo IV de estudos, intitulado: “Formação e valorização dos/das profissionais da Educação”, insere como ponto de discussão o resultado da pesquisa de Nádia Leite e sinaliza a preocupação “[...] para a prevenção, atenção e atendimento moral dos/das profissionais da Educação, como condição para a melhoria da qualidade do

ensino” (p. 97). Na prática, no entanto, as políticas em Educação não efetivam essas medidas para garantia básica das condições de saúde do professor.

A escola é vista como “salvadora da pátria”. Esta ideologia imposta ao senso comum a desvia de sua principal função, que é a do ensino-aprendizagem e é utilizada para resolver diversos problemas sociais, como se eles tivessem origem no âmbito escolar. Entre eles, podemos citar o trânsito, drogas, desajuste familiar, entre outros, “como se a escola fosse igual a todos os lugares e reproduzisse um modelo ideal de nação, pensado longe dela” e “pensa-se muito em capacitação pedagógica e pouco no suporte psicossocial”. (CARNEIRO, 2012, p. 29). Machado (2000, p. 40) sugere que, no “significado mais profundo da educação, há um conjunto de princípios ou de valores que deveriam sustentar os projetos educacionais em cada novo século, que começa cada dia”. Sem esses princípios, “todo o conhecimento se dilui em informações, toda sabedoria se perde no conhecimento, todas as ações educacionais reduzem-se a meras tecnicidades. São eles a cidadania, o profissionalismo, a tolerância, a integridade, o equilíbrio e a personalidade”. Segundo ele, nisto consiste a essência da educação, conforme o Art. 2º da LDB.

Atuando como gestor de uma escola pública no Município de Fortaleza, ao longo de 17 anos, percebemos que um considerável número de professores, constantemente, se encontra afastado da sala de aula sob atestados e licenças médicas. No encontro com outros gestores, a queixa se repete, sendo este fato expresso nas reuniões administrativas da Secretaria Executiva Regional II (SER II). Segundo dados fornecidos pelo Instituto de Previdência do Município de Fortaleza (IPM), somente no ano de 2011, foram emitidas 4.921 licenças médicas em um universo de 11 mil professores. Desse quantitativo, 1.040 se referiam a licenças médicas por questões psiquiátricas, 1.041 por ortopedia, 849 por disfonia e o restante, ou seja, 1.991, por outros problemas de saúde. Como podemos observar nestes dados, quase 60% das doenças dos professores estão relacionados às condições de trabalho. E ainda, matéria do *Jornal O Povo*, de Fortaleza, publicada em 09 jun. 2012, complementa esses dados: “O Instituto de Previdência do Município realizou 19.415 atendimentos em 2011. A principal demanda dos servidores foi a licença médica totalizando 10.561 pedidos. Os professores receberam 46% dessas licenças”. Afastados da sala de aula, estes profissionais constituem-se num problema socioeconômico.

Estes dados preocupantes fizeram com que, ainda em 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) firmasse um convênio com o Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR/Fortaleza), com o objetivo de oferecer a 200 educadores formação continuada de Pós-Graduação *Latu Senso* em Psicomotricidade Relacional. Esta iniciativa constitui-se numa política pública de caráter experimental e de grande relevância, uma vez que a Teoria da Psicomotricidade Relacional, criada em 1970 pelo professor de Educação Física André Lapierre, eminente educador francês, e expressa como excelente instrumento no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional, atendendo, assim, uma demanda tão necessária dos profissionais de educação. O curso possui uma carga horária de 660 h/aula, divididas em quatro etapas de cinco meses, sendo 20 meses de aula presencial e seis meses para a elaboração e apresentação da monografia, atendendo à Resolução nº 014/20000, de 20/12/2000 do Conselho Federal de Psicologia, e à Resolução 01/2001, do Conselho Nacional de Educação.

A formação, além de oferecer ao cursista uma metodologia de trabalho e de relação com o educando, resulta ainda, num processo terapêutico do próprio educador, tornando-se ferramenta de prevenção e profilaxia mental. Este aspecto voltado para a “formação pessoal” e a atuação como psicomotricista relacional se constituirá como pontos mais importantes neste projeto de pesquisa.

Ante o exposto, como objetivo geral, pretendemos analisar a atuação do psicomotricista relacional na formação docente do pesquisador e, deste numa sala de aula da EMEIF Eleazar de Carvalho, do Município de Fortaleza, atuando como estagiário. Dentre os objetivos específicos, destacam-se:

- Descrever as políticas de formação docente na educação básica na transição do Século XX para o século XXI no Brasil, no Ceará e em Fortaleza;
- Caracterizar a Teoria da Psicomotricidade Relacional como prática terapêutica e de apoio pedagógico, e sua utilização como ferramenta de profilaxia dos distúrbios emocionais, além de caracterizar as teorias científicas precursoras e correlatas com este campo do conhecimento.
- Analisar práticas de atividades psicomotoras relacionais na sala de aula do curso de formação e na escola, desvelando a importância desta no

estabelecimento de relações pessoais e interpessoais positivas, e dos simbolismos vivenciados por trabalhadores docentes e pelos discentes.

O método de pesquisa utilizado neste trabalho será o descritivo-narrativo, etnográfico e participante. Conforme Andrade (2002), este tipo de pesquisa se destaca pela observação, registro, análise e interpretação dos fatos, em que o pesquisador interfere apenas para compreender e nunca para manipulá-los. Consoante Triviños (1987), o estudo descritivo exige que o pesquisador delimite de forma precisa as técnicas, os métodos, modelos e as teorias que orientarão na coleta dos dados, tendo como objetivo conferir e validar cientificamente a pesquisa; tendo, também, de forma delimitada a população, a amostra, os objetivos, os termos, as variáveis e as hipóteses de pesquisa.

Como ensina Gil (1999), a pesquisa descritiva está muito próxima da busca exploratória, uma vez que há pouco conhecimento sobre a temática abordada. Minayo (2011, p. 17), acrescenta que, na pesquisa exploratória “[...] o investigador vai propondo um novo discurso interpretativo”. Nestes termos a Psicomotricidade Relacional constitui campo muito recente de descobertas científicas, cujo estudo se faz necessário para ampliar a visão sobre o respectivo tema.

Nos procedimentos metodológicos, utilizaremos a pesquisa participante, pois, entre os indivíduos observados o próprio pesquisador se configura como parte deles. Nesse tipo de pesquisa, Veiga aceita (VEIGA *apud* FAZENDA, 2002, p. 139), que “[...] pesquisadores e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção do conhecimento”. Consistindo numa relação de reciprocidade, pois, na medida em que o pesquisador investiga nesse mesmo instante como parte do objeto ele, também, é investigado. E Brandão (1985), complementa: “Trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação”.

Em relação à abordagem do problema, este ensaio é uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. Ferreira (1986), a define como “[...] estudo e descrição dos povos, sua língua, raça, religião e manifestações materiais de sua

atividade; descrição da cultura material dum determinado povo”. Segundo Oliveira e Gomes (2005), “Enquanto a etnografia possui amplo interesse na descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo porque passa esse grupo”. Sobre isto, complementa Bogdan (1994, p. 47): “Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros, e outros locais tentando elucidar questões educativas”. Neste empreendimento, o campo a ser investigado ocorrerá primeiramente nas sessões de formação pessoal como aluno do CIAR, e concomitantemente, como Psicomotricista Relacional nas sessões de Estágio I, II e III.

A pesquisa qualitativa, ao se utilizar da Etnometodologia, consiste no estudo de um objeto por meio da vivência direta com a realidade na qual o pesquisador está inserido. É um método proveniente da corrente filosófica conhecida como interpretivismo ou compreensivismo. Orienta-se por uma demarcação conceitual aberta e flexível, preocupando-se com as múltiplas relações sociais e os sentidos constituídos por meio da subjetividade humana, na riqueza do mundo vivido e de seus sujeitos no cotidiano de sua existência.

A pesquisa sobre a prática em Psicomotricidade Relacional como política de formação continuada para professores da rede municipal de Fortaleza, por meio do enfoque qualitativo, parte da visão de que a realidade é ao mesmo tempo complexa e contraditória. Fará uso das categorias da “complexidade”, da “dialética” e da “dialogicidade”, segundo Karl Marx e Edgar Morin, utilizados como pressupostos de compreensão do real. E “[...] a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa que precisam ser ao mesmo tempo contextualizados e tratados em sua singularidade” (MINAYO, 2011, p. 25), requer essa abordagem. Nesta lógica, outro conceito, o da “transdisciplinaridade”, também, de Morin se tornará indispensável nas análises teóricas aqui abordadas, pois

[...] o que é importante é que os princípios transdisciplinares fundamentais da ciência, a matematização e a formalização são precisamente os que permitiriam desenvolver o enclausuramento disciplinar. Por outras palavras, a unidade foi sempre hiperabstrata, hiperformalizada, e só pode fazer comunicar as diferentes dimensões do real abolindo estas dimensões, Isto é, unidimensionalizando o real. (MORIN, 2005, p. 217).

Por meio dessas escolhas, buscamos compreender os resultados práticos dessa formação no trabalho docente e na vida pessoal do professor, bem como nas relações psicoafetivas entre os educandos e na relação destes com o educador, uma vez que a oferta do referido curso é inédita, pois, rompe com o critério de formação conteudista e com as questões meramente didáticas, próprias dos cursos ofertados pela Prefeitura de Fortaleza em regime de formação continuada. Este processo de pesquisa e conhecimento se desenvolve por meio da reflexão-ação-reflexão crítica, visando à autonomia, ao diálogo e ao entendimento dos sujeitos em formação (professores e alunos).

Entendemos nesse contexto, que a pesquisa social deve ser processualmente constituída numa relação dialogal e transparente com os sujeitos observados, dentro de práticas reflexivas entre ambos, que possam contribuir para um tipo de conhecimento social mais autêntico, coerente, justo e transformador. Faz-se necessário salientar que as concepções acerca do objeto em questão não se enquadram numa visão acabada e única, mas, se constituem numa possibilidade de aproximação com a realidade, estando ele suscetível a contribuições diversas que venham superá-lo, enriquecendo ainda mais a realidade sócio-histórica, objetivando constituir outros paradigmas de solidariedade, democracia e emancipação humana, capazes de superar a decadente sociedade contemporânea, no que diz respeito à formação continuada de professores e, no que concerne prioritariamente à relação educador-educando, tão necessária no mundo de hoje, onde a escola é apontada como um de seus principais elementos formadores.

Com relação à coleta dos dados, Oliveira e Gomes (2005, p. 2) destacam:

a) uso de técnicas (associado a observação participante, a entrevista intensiva, análise de documentos que são características próprias das pesquisas qualitativas), b) pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados, c) ênfase no processo e não nos resultados, d) preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações, e) envolve um trabalho de campo e finalmente outras características importantes que são a descrição e a indução.

Neste trabalho de pesquisa, a observação se constituirá como o vetor prioritário. Atuando como Psicomotricista Relacional, vivenciamos o Estágio supervisionado, constando de três fases, Estágios I, II e III. Cada uma dessas etapas consistiu de objetivos específicos a serem alcançados pelos estagiários. Realizado

no ambiente escolar a ser compartilhado em dupla, enquanto um atua como Psicomotricista, outro observa e filma a sessão. Cada estagiário deverá preservar sua individualidade no campo de trabalho. Neste caso, a turma escolhida foi a do 2º ano “A”, do turno da tarde, do ensino fundamental da EMEIF- Eleazar de Carvalho — escola localizada no bairro castelo encantado, da Regional II da Prefeitura de Fortaleza. O motivo da escolha se deu pelo fato de ser o ambiente onde o trabalhamos como educador. A análise do Estágio se baseia num instrumento dialógico de compreensão das crianças participantes do jogo, bem como da autocompreensão do estagiário psicomotricista relacional. Outro instrumento a ser elaborado é a ficha de acompanhamento individual. Para cada criança participante, foi realizado um diagnóstico, o que nos permite ver a evolução e o desenvolvimento psicoafetivo de cada brincante. Esses instrumentos de avaliação e de autoavaliação, bem como a ficha de acompanhamento e o diagnóstico, serão utilizados como dados para a análise científica em curso, bem como o relatório final após cada Estágio e os vídeos produzidos durante cada sessão.

Os procedimentos das coletas dos dados se farão mediante as análises entre a experiência vivida como aluno participante da formação, proporcionada pelas sessões realizadas pelo CIAR, bem como, com as vivenciadas como psicomotricista relacional na escola, e, ainda, com relação à observação das dinâmicas vividas no jogo pelos próprios alunos sob sua coordenação. Este procedimento se fará possível por meio do cruzamento de dados e informações obtidas das filmagens, dos relatórios, guias de acompanhamento individual dos estudantes e da autoavaliação. Outro procedimento por demais relevante será o de avaliar especificamente um aluno da referida turma. Esta avaliação será realizada por meio da guia de acompanhamento individual, cujo objetivo será o de perceber a evolução comportamental do estudante no decurso do Estágio em suas três etapas. Na mesma escala daremos importância, também, à evolução do pesquisador neste mesmo processo. Para isto, além da própria visão de si mesmo, faremos uso da avaliação da supervisão para validar o trabalho científico.

Seguindo esta lógica, esta dissertação constará de seis capítulos. O primeiro introdutório. No segundo capítulo, se fará uma análise conjuntural focando o trabalho docente na sociedade capitalista, observando seus limites e possibilidades na formação e na prática pedagógica. Com isso, pretendemos, também, verificar as

políticas públicas de formação docente nos âmbitos da Administração Federal, no Estado do Ceará e no Município de Fortaleza na transição do século XX para o século XXI.

No terceiro segmento, inicialmente faremos uma abordagem da evolução histórica da Teoria da Psicomotricidade Relacional e sua fundamentação teórica e científica. Com efeito, apresentaremos as especificidades do pensamento de Lapierre e sua filha Anne Lapierre, bem como suas contribuições para a educação escolar. Freud, Piaget, Wallon e Ajuriaguerra são alguns dos pensadores que serão aqui abordados em razão de suas ideias inspiradoras para a formação dessa teoria, bem como Aucouturier, parceiro com quem Lapierre dividiu boa parte de suas observações.

No quarto capítulo, nos reportaremos à formação docente em Psicomotricidade Relacional e sua prática pedagógica, sua contribuição como método profilático e de saúde mental para professores, bem como do fomento de condições psicoafetivas e psicoemocionais, a fim de possibilitarem melhor aprendizagem dos alunos.

No quinto capítulo, apresentaremos a atuação do pesquisador como psicomotricista relacional. Aqui, também, é onde serão mostrados os resultados da pesquisa, mediante a verificação do trabalho e da prática docente na formação discente. E finalizando, no sexto capítulo, apresentaremos as Considerações Finais, concernentes à pesquisa realizada.

Que políticas educacionais foram adotadas pelo Governo Federal, pelo Estado do Ceará e pela Prefeitura de Fortaleza e quais suas implicações na formação docente na transição do século XX para o século XXI?

A Teoria da Psicomotricidade Relacional possibilita uma prevenção dos distúrbios emocionais de professores e estudantes? Oferece condições para o educador exercer sua regência de aula com melhor qualidade? Possibilita aos educandos condições para uma aprendizagem mais satisfatória?

As práticas por nós vivenciadas, como aluno em formação, bem como, na sua atuação como psicomotricista relacional satisfazem aos objetivos da pesquisa, sendo este um dos caminhos para promover a saúde do professor?

São estas as indagações expressas para investigação e que poderão suscitar outras que forem necessárias para a comprovação das hipóteses suscitadas.

2 TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Trabalho Docente no Sistema Capitalista Contemporâneo: Limites e Possibilidades na Formação e na Prática Pedagógica (Tradições e Contradições)

Nesta dissertação, pretendemos estabelecer intrínseca relação entre a Política de Formação em Psicomotricidade Relacional no Município de Fortaleza e seus desdobramentos na ação docente. Nesta perspectiva, duas categorias se fazem necessárias para análise neste diálogo inicial: Política e Trabalho. Posteriormente, analisaremos a categoria de Formação docente como mediadora entre as duas categorias anteriores.

Para abordarmos a categoria Trabalho, faz-se necessário circunscrevê-la na lógica do capitalismo, uma vez que a docência é um tipo de trabalho nesta sociedade de mercado, exercendo nela um papel relevante na atual conjuntura brasileira, quando a educação é apontada como um dos grandes fatores responsável para o desenvolvimento econômico do Brasil e do Mundo.

Os professores, como quaisquer trabalhadores assumem uma jornada longa, na maioria das vezes sob condições precárias, exercendo suas atividades em três turnos em diferentes escolas e sistemas de ensino, percebendo ínfimos salários para a manutenção de sua sobrevivência. Estas características o situam num estado de alienação. O trabalho aqui é caracterizado como uma mercadoria com específicos valores de troca e de exploração e não como um simples valor de uso (natureza primária do trabalho), conforme Marx explicita:

Com esta denominação é possível entender que o conjunto das faculdades físicas e intelectuais existem no corpo do homem, em sua personalidade viva e que deve por em movimento para produzir coisas úteis [...] a força de trabalho só pode apresentar-se no mercado como mercadoria se seu possuidor a oferece ou vende. (MARX, 1859/1973, p. 174-5).

O trabalho do professor se insere nesta mesma lógica de apropriação do trabalho pela classe burguesa, propiciando um processo de alienação proveniente da dominação do homem (capitalista) sobre o homem (proletário). Essa desvalorização e a negação da força de trabalho constituem-se na antítese do modo de produção capitalista e são segundo Marx, o movimento gerador de toda

contradição desse modo de produção, conforme explica em seus escritos, principalmente em seu livro: *O Capital*.

No resumo do artigo intitulado *Trabalho Docente Alienado*, Ramos, Chaves e Maia (p. 1) dizem que:

Os trabalhadores docentes estão inseridos no sistema educacional que reflete a organização do modo de produção capitalista e tende à perpetuação da dicotomia entre os que pensam e executam. Em consequência da perda da autonomia, muitos trabalhadores não se reconhecem como gênero humano, pois, sua atividade é um simples meio para garantir a sobrevivência física.

Isto reflete o estado atual em que se encontram os professores. A maioria deles nem sequer se reconhecem como sujeito social, tampouco que são instrumentos de formação da classe trabalhadora em geral e, apenas, reproduzem seu ofício no cotidiano, como, também, faz o operariado. O prazer pela docência quase não existe ante as dificuldades que os professores enfrentam. Percebemos é o cansaço pela carga horária exaustiva que ele se vê obrigado a cumprir — um, dois e até três expedientes, não restando tempo para a família e o lazer, sem tempo suficiente para planejar, nem para dedicar-se a sua formação continuada. No dia a dia, lida com alunos desmotivados que, advindos de uma situação de vida miserável, acabam trazendo para a sala de aula a violência urbana a que estão submetidos, bem como as demais contradições oriundas de sua condição social, engrossando, assim, a gama de dificuldades que este profissional tende a enfrentar. Má remuneração e, mesmo cumprindo um vasto expediente de trabalho, a sua condição de compra não faz jus ao tempo de labor desempenhado. Verdadeira proletarização! Todos esses fatores negativos são formas de estranhamento do trabalho, e neles consiste a alienação. Resultado disso: acúmulo de estresse, levado a níveis exagerados, baixa autoestima que se somatizam num conjunto sintomático conhecido como “Burnout”. Expressão de origem inglesa, ela é usada para designar algo que deixou de funcionar por exaustão de energia, denominação esta advinda dos estudos de Freudenberg (1974, 1975). Toda essa situação se engendra perfeitamente no conceito marxiano de estranhamento.

Ao explicar a natureza do trabalho humano e sua apropriação indevida pelo capital, Marx cria uma teoria da axiologia do trabalho. Nesta condição, ele

distingue a atividade humana, primeiro como criadora do valor de uso (natureza geral do trabalho) e, secundariamente, criadora do valor de troca (que é o trabalho estranhado). Segundo ele, o trabalho é uma objetivação, pois, é pela produção que o ser humano se objetiva, ou seja, se identifica nas coisas que faz para si, porém, quando o que é produzido passa a pertencer a outro e o produtor já não se identifica no que produziu (sendo-lhe estranho), ele chama esse ato de alienação. Conseqüentemente, da relação entre esses dois aspectos concernentes à atividade humana, resultam a produção material e o processo de alienação e caracterização da sociedade capitalista.

Nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos* (1844), preocupado com a realidade concreta e com uma filosofia da práxis, ele descreve o trabalho como uma atividade humanizadora, pois, diferentemente dos animais irracionais, o ser humano dá sentido a sua existência por meio da racionalidade e se descobre como ser social. O trabalho aparece como objetivação e por intermédio desta, constrói concomitantemente a sua subjetividade, que o torna humano. Nessa produção intencional das condições de existência, e de sua apropriação, ele tem na subjetividade a legitimação desse processo que pode ser modificado historicamente, caracterizando os diferentes modos de produção. Sua crítica ao capitalismo é que, neste modelo, as relações desiguais de produção estão histórica e politicamente fundamentadas na subjetividade.

A propriedade privada tornou-nos tão néscios e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é diretamente comido, bebido, vestido, habitado, etc., em síntese, utilizado de alguma forma. [...] Assim, todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos eles, pelo sentido de ter. (MARX, 1974, p. 120).

A palavra alienação é oriunda do termo latim *alienare*, que significa “tornar algo alheio a alguém”, embora este vocábulo tenha outros significados no Direito e na Psicologia, este foi o sentido utilizado por Marx para designar a dominação sobre o trabalho do operário. Para Cotrim, a alienação consiste no fato de que “[...] a produção econômica transformou-se no objetivo do homem, em vez do homem ser o objetivo da produção”. (COTRIM, 2005, p. 28).

No século XIX, a produção industrial se tornou o centro no mundo do trabalho. Atividade rotineira, automatizada, especializada e subdividida em operações diversas, se torna verdadeira fragmentação do trabalho e do saber, fazendo o operário perder a noção de “conjunto do processo produtivo”. Esse fenômeno se torna conhecido como taylorismo, por ter sido aperfeiçoado pelo engenheiro e economista norte-americano Frederick Taylor (1856-1915). Assim, o trabalho docente se insere nesta mesma lógica. O professor reproduz um conjunto de conceitos e ideias (disciplinas curriculares) sobre o mundo, mas, que foi organizado por um sistema de ensino sem a sua participação na formulação e catalogação desses conteúdos. Além do mais, ele é um especialista no que faz, perdendo a noção da totalidade das diversas áreas do conhecimento. Ele pode ser um professor de Matemática, ou de História, ou ainda de Língua Portuguesa, entre outros, e não consegue conectar esses diversos campos do saber. Massetto (2003) destaca o fato de que a vida acadêmica é caracteristicamente individualizada e que o docente não percebe a inter-relação das diversas áreas do conhecimento. É como se a realidade fosse estanque e as disciplinas escolares representassem essa fragmentação, não percebendo o caráter unidimensional e complexo, conforme ratifica Morin (2000). Isto ocorre da mesma forma na indústria ou na fábrica, onde o trabalho é seccionado, fazendo com que o operário não obtenha a visão do todo e por este mesmo motivo não se reconheça naquilo que faz. Então, a natureza do trabalho docente e a sua realidade sócio-histórica é idêntica à do operário. Corroborando com esta asserção, em seu artigo já citado, Ramos, Chaves e Maia, ao enfatizarem o ensaio de Antunes (2000) sobre “Os sentidos do trabalho”, dizem que, da mesma forma como ocorre na indústria, os trabalhadores da Educação estão sujeitos a “[...] subproletarização em diversas formas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, ligado à economia informal, ao setor de serviços (heterogeneização, “complexificação” e fragmentação do trabalho)”. E, finalmente, citamos Contreras (2002, p. 33) que tece o seguinte argumento:

[...] consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesse da classe operária;

Outro ponto a ser discutido é o papel da política na sociedade. O homem é um ser político. Queremos dizer com isto que ele é um ser ideológico, dotado de

ideias, vontades e interesses diversos. Com efeito, também, ele tem poder de decisão e direito à liberdade de ser, e de expressar sua opinião sobre aspectos diversos da vida real, sabendo, também, que pode arcar juridicamente com as consequências de suas ideias e atos. Política é um termo bem mais abrangente e diz respeito à vida pública e às ações e relações do Estado com os cidadãos. No sentido originário, denomina-se “polis”, expressão grega que significa, “cidade”. É então a capacidade de governar uma cidade. Nesta perspectiva, ser homem público é adquirir a capacidade para determinar os rumos de uma nação. Esta capacidade geralmente está nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, representante ou proprietário do capital ou, ainda, de pessoas que estão a serviço dela. Faz-se preciso salientar, no entanto, que a ampliação dos direitos humanos e da participação popular nas tomadas de decisão dos aparelhos do Estado nessa nova conjuntura política torna o Brasil mais democrático na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Política e trabalho são duas categorias inerentes, pois, na sociedade capitalista, as relações de trabalho são determinadas pelas concepções políticas que se tem de Estado. E este tipo de sociedade é caracterizado pelo conflito entre capital e trabalho. O Estado formaliza e legaliza essas relações conflituosas e existe para este fim, ou seja, o de criar políticas públicas com o objetivo de administrar as relações contraditórias presentes nesta relação. Ideologicamente, ao fomentar as ideias que corroboram com as funções econômicas do Estado capitalista, tem-se na “Teoria do Equilíbrio Geral” uma justificativa de que, por haver escassez de recursos, impossibilitando o mercado na satisfação de todos os consumidores ao acesso a bens e serviços, o Estado passa a existir como interventor da economia por intermédio de seus aparelhos reguladores, equilibrando a oferta de bens e serviços, protegendo o direito coletivo e evitando os riscos do próprio mercado (beneficiando a proteção da empresa capitalista). Por meio desta teoria, Keynes procura equilibrar a crise econômica gerada pelo liberalismo, mas, a partir da década de 1980, é superada pelo Neoliberalismo, que impõe um Estado mínimo, a globalização da economia e avanços tecnológicos. (GAZIER, 2011).

Nesta discussão, se faz necessário retornar ao pensamento de Marx, ao dizer nos *Elementos para a crítica da Economia Política* (1853), que a forma de ser do Estado e as necessárias relações jurídicas não devem ser compreendidas

separadamente, uma vez que o modo de produção condiciona a totalidade da vida social, política e intelectual. Desta forma, o Estado cria um aparato ideológico de legitimação da forma de como a sociedade se organiza na produção material, e o faz por meio de um conjunto de ideias organizadas mediante ações públicas, o que Marx denomina de superestrutura, aparato ideológico que determina uma forma de consciência social, condicionando e legitimando as relações de produção. Neste contexto, a escola aparece como agência dessas ações, verdadeiro mecanismo de reprodução de uma política imposta por um governo central (ideologia dominante?).

Com base nesta discussão, podemos analisar melhor as políticas de formação docente no Brasil nestas últimas décadas. Essas políticas refletem a lógica da crítica marxiana? Ou se tem avançado para superar as contradições vividas pelos profissionais de Educação?

Urge salientar que, quando se fala em políticas públicas, geralmente elas estão voltadas para a formação continuada, mas, que, na verdade deveriam se voltar primeiramente, para a organização da formação inicial do professor, pois, é aqui onde começa a docência.

Sobre este assunto, se faz necessário primeiro exprimir o fato de que as mudanças ocorridas na educação brasileira nessas últimas duas décadas fazem parte de um conjunto de medidas adotadas pelo Brasil por via da orientação do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), organismos internacionais de financiamento. Isto teve início em 1990, quando da consolidação do modelo neoliberal. Este é o ponto de partida da evolução das políticas em educação no Brasil. Cabral Neto e Macêdo (2006, p. 212), afirmam ter sido por este motivo que as políticas de formação docente tiveram um caráter reformador e não de mudança estrutural, ao dizerem:

[...] A formação docente assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula. Nesse sentido, não leva em consideração a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite ao professor a apropriação de uma visão ampla da educação e que forneça, a esse profissional, elementos para compreender criticamente a realidade social na qual atua [...]

Este tipo de formação está orientado por uma concepção utilitarista, utilizando-se de métodos voltados para resultados rápidos e práticos. É por este motivo que boa parte dos cursos de graduação é ofertada hoje em carga horária aligeirada, podendo ser feitos a distância. Quanto à formação continuada, uma grande parte desses cursos é ofertada, também, na modalidade a distância. Não pretendemos aqui tecer uma crítica quanto à eficácia desta modalidade de ensino, mas, sim demonstrar a preocupação de que a formação inicial e continuada dos docentes deveria ser ofertada prioritariamente na modalidade presencial e com acompanhamento individualizado no período de seus Estágios, uma vez que isto enriquece a sua prática, fator este muito difícil de ser atingido com uma modalidade virtual. Esta visão utilitarista enseja uma atitude de competição, com base na produtividade e na qualidade total, coisificando o professor, no lugar de torná-lo sujeito e agente de transformação social. Santos, (2004) em sua avaliação sobre a política de formação docente, assinala que o pragmatismo e o utilitarismo são responsáveis pela “cultura do desempenho” e da “cultura da performance”, fatores próprios do neoliberalismo, que reforça os processos sociais de competição e conflito, que consoante Sordi (2005, p. 31),

Ao eleger o indivíduo como único responsável por sua qualidade de vida, reforça-se o individualismo, a indiferença ao outro. Instala-se a competitividade selvagem, as relações humanas monetarizadas, a lógica dos afetos torna-se rígida [...] transmuta-se o conceito de educação por ensino utilitarista, centrado nos resultados práticos, esvaídos do pensar, da reflexão sobre seus efeitos na vida das pessoas.

Outro fator que merece destaque é o fato de que são impostas aos educadores outras responsabilidades que vão além de sua formação, projetos estes que, embora necessários, situam a docência em segundo plano, gerando um sentimento de desprofissionalização e perda da identidade docente. Esta tendência é norteadada pelo discurso da competência, o do saber-fazer. É a epistemologia da prática orientada por um considerável grupo de teóricos europeus e norte-americanos, entre os quais se destacam: Nóvoa (1991, 1992 e 1995); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Perrenoud (1992, 2001, 2005) e Schön (1992 e 2000).

Quando analisamos o referencial teórico-metodológico das políticas de formação de professores nessas últimas décadas, percebemos que elas estão embasadas na filosofia do saber tácito e no conhecimento da ação. O aspecto

reflexivo, a importância e o valor do SER, a preocupação com a realidade socioambiental e a cultura local onde a escola está inserida, bem como o aspecto relacional professor-aluno como ponto primordial do ensino-aprendizagem, são apartados da prática pedagógica e não encontram sólido fundamento nestas teorias. Sobre este último ponto, é notório o fato de as políticas educacionais estarem voltadas majoritariamente para o aluno, e isto consta dos postulados de uma pedagogia liberal tradicional que achávamos haver sido superada e que separa professor e aluno no processo da aprendizagem.

As políticas públicas em Educação em seus processos de normatização precisam valorizar a relação professor-aluno, como um binômio indissociável. Esta relação se torna o tema central do pensamento freireano que em seu livro *A pedagogia da Autonomia* (1996, p. 71), argumenta: “[...] O trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não o trabalho do professor consigo mesmo”.

Indagamos, então: qual a autonomia do professor? E as relações de identidade com os aspectos humanos do ato de educar? E como ficam, também, as questões relacionadas aos domínios das técnicas do uso correto do corpo nesta relação? Onde estão as políticas que priorizam a saúde do educador, bem como a importância de uma remuneração digna? Essas questões revelam verdadeira situação de estranhamento e alienação do professor em relação ao seu trabalho, situação esta que precisa ser superada pelas políticas públicas em Educação por meio do Estado.

O professor necessita participar da elaboração dessas políticas, pois, dizem respeito a sua identidade, primeiro como ser social e, segundo, como categoria profissional. E refere-se a uma práxis que, no dizer de Severino (2002), ocorre de forma tridimensional, delineada dialeticamente por três esferas inter-relacionais que são: as práticas produtivas, a prática política e a simbolizadora. Segundo ele, é dessas esferas que se originam o conhecimento necessário para a motivação da ação existencial humana. Sua eficácia depende das condições históricas e culturais em que cada ação está inserida. Ocorrem:

[...] Num primeiro ângulo é a existência, na qual o sujeito se dirige à natureza física, seu primeiro ambiente natural, e estabelece uma relação de troca e apropriações fundamental para a sobrevivência. Por fazer parte da natureza, impõe-se um permanente intercâmbio com esta para repor elementos físicos de seu organismo. Num segundo ângulo, o agir humano refere-se ao seu semelhante. A esfera social é o outro ambiente com o qual precisa continuamente interagir para sobreviver como membro do grupo. Num terceiro ângulo, a ação humana relaciona-se com outro ambiente, igualmente imprescindível, formado pelas referências da sua subjetividade: a cultura simbólica, universo no qual, também, se desdobra a sua existência. (SEVERINO, 2002, p. 47).

Encontramos estreita relação entre a Teoria Tridimensional da Existência Humana, de Severino, com as ideias de Habermas (*apud* KUNZ, 1994), quando este evoca o fato de que toda mudança individual e coletiva está associada à aquisição de competências. Vale ressaltar que o conceito de competência, aqui, não tem o mesmo significado dado por Perrenoud. Este arregimenta intencionalmente uma teoria pedagógica sobre a competência, que consiste num pragmatismo, concepção esta intrigante como categoria formadora de professores, tendo em vista que tais ideias foram incorporadas pelas empresas e indústrias que nos modelos de gestão de pessoas criaram os “Programas de Qualidade Total (PQT)” e “Gestão da Qualidade Total (GQT)”. Nesta visão, explicam Gentile e Silva, competência é a capacidade de “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações entre outros) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (GENTILE e SILVA, 1995, p. 36). Como podemos observar, a ênfase é dada apenas ao aspecto cognitivo. Reiterando, neste ideal a preocupação inicial está focada nos resultados práticos, nas soluções imediatas dos problemas, na eficácia da ação e não como consequência de uma filosofia primordialmente calcada na questão do SER e sua emancipação como sujeito produtor na sociedade do trabalho. Sobre esse modo utilitarista de se pensar a educação Gentile e Silva, (1995, p. 21, 22) fazem a seguinte consideração:

O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”. Dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social.

Já Habermas (1982) não descreve especificamente uma teoria pedagógica. Seu pensamento, muito embora faça apologia à sociedade moderna, contém em suas premissas dados que podem ser utilizados para análise da estrutura educacional na elaboração de suas políticas públicas. Para ele, a Educação pode ser entendida como *Bildung* (formação), um processo de formação que abrange aspectos sociais, culturais e científicos. Esse tripé se torna importante em nossa investigação, pois, ele exprime três tipos de competências: instrumental, social e de comunicação.

A competência instrumental adquire-se no decorrer da vida, e refere-se à apreensão do conhecimento teórico-prático e de toda experiência acumulada direcionada para a ação no mundo do trabalho e do “não-trabalho, ocorre por meio das habilidades e domínios de técnicas”. (KUNZ, 1994, p. 38). O trabalho em todas as suas fases e, especificamente, o trabalho docente se inserem nessa lógica e devem estabelecer estreita relação entre teoria e prática, devendo permear todo o gerenciamento da escola, do âmbito da sala de aula, do planejamento e na dinâmica da vida escolar com respeito ao uso e domínio do conhecimento.

Todo este aparato teórico-prático deve contribuir para a promoção da competência social, que é o momento em que todas aquelas habilidades estão a serviço de um viver cooperativo e solidário. Aqui as relações sociais são resultantes da competência instrumental. Aplicando esta concepção para a realidade escolar, todo o fazer pedagógico está direcionado para implementação de estratégias de ensino capazes de fazer com que os sujeitos dela participantes obtenham

[...] qualificação sócio-histórico-cultural necessária para promover o desenvolvimento de uma racionalidade crítica, autônoma e dialeticamente participativa nos mundos produtivos, sócio-político e simbolizador, como dimensões complexas da realidade que refletem, dentre outros aspectos, as contradições e as desigualdades da vida social. (KUNZ, 1994, p. 39).

Finalmente, a competência comunicativa sintetiza o fato de que os sujeitos da aprendizagem interajam e se comuniquem entre si, exercício este participativo, crítico e dialógico na busca de uma comunidade justa, democrática e igualitária. Na perspectiva de Wachowicz (2009, p. 69) “o conceito central, nesse tipo de ação, é o de interpretação e se refere primordialmente à negociação de definições da situação, definições estas suscetíveis de consenso”. Por isso mesmo,

todos os participantes de um grupo são considerados personagens essenciais. No caso de uma sala de aula, cada sujeito

[...] pode mudar a direção da construção da síntese, que é coletiva e de consenso. Cada um pode, também, trazer novos materiais de suporte para o ensino. O professor dirige o processo, conduzindo o debate e interferindo nele. Se antigamente o pedagogo era o escravo que conduzia os meninos à escola, e ficava fora dela, agora o pedagogo que é também, conduz meninos e meninas à realidade do mundo, entrando com eles na análise das determinações que fazem com que a realidade seja como ela é. (WACHOWICZ, 2009, p. 69).

Todas as proposições expressas até aqui formam uma cadeia complexa no esforço ao se pensar o trabalho como categoria fundante da vida humana e, especificamente, na busca da compreensão do trabalho docente inserido na sociedade capitalista e a superação de suas contradições. Esta tarefa não é fácil e qualquer caminho encontrado constitui-se apenas uma possibilidade ante tantas outras conforme nos apresenta a complexidade da vida humana.

Segundo a *Epistemologia da Complexidade*, de Edgar Morin, “Nenhum pensamento é onisciente [...]” e “[...] o ser humano é de natureza multidimensional”. (MORIN, 2000, p. 281). Para pensar, então, sobre as políticas de formação docente e o trabalho pedagógico, se faz necessária esta abertura, incorporar outros valores, experiências e concepções, que submetidos ao rigor científico, se apresentem como novas possibilidades de trabalho pedagógico que, somadas ao conhecimento em curso ampliem nossa visão libertária do ato de educar. Esses conhecimentos acumulados ao longo de gerações constituem uma tradição que deve ser respeitada como verdade concernente a determinada época ou como verdade para um sujeito sob certos condicionantes históricos. Não devem estes ser vistos, porém, como verdades absolutas, mas, como uma possibilidade ante tantas outras existentes, bem como a outras que vamos criando como protagonistas da História, ampliando, assim, nossa visão da realidade.

Nesse contexto, apresentamos a Psicomotricidade Relacional como esse outro olhar necessário para se compreender as novas possibilidades que esta teoria é capaz de apresentar como proposta de profilaxia e prevenção dos distúrbios emocionais e dos sintomas da Síndrome de “*Burnout*”, bem como em possibilitar aos alunos uma educação corporal que enseje o desenvolvimento intelectual, mas,

também, emocional, afetivo e relacional. Essa teoria será esboçada no próximo capítulo, onde delinearíamos suas bases filosóficas e científicas, bem como as demais teorias correlatas com este campo do conhecimento. Quem sabe! Mas o Ser humano equilibrado emocionalmente consiga ter mais capacidade de obter consciência de si e de sua história para tornar-se agente de transformação histórica! Este olhar empírico se faz objeto dessa dissertação quando da análise da política pública de formação continuada em Psicomotricidade Relacional, iniciativa esta da Prefeitura de Fortaleza, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, em convênio firmado com o Centro Internacional de Análise Relacional.

2.2 As Políticas de Formação Docente na Transição do Século XX para o século XXI no Brasil, no Ceará e em Fortaleza.

Para fazermos uma análise da formação docente no Ceará, faz-se necessário contextualizar essa política dentro do ciclo de mudanças ocorridas a partir de 1985, mudanças estas caracterizadas pelas reformas de Estado e cognominadas de “modernização da administração”. Este fenômeno recebeu o nome de “mudancismo” estratégia político-administrativa que se propunha romper com as oligarquias tradicionais, comumente conhecidas como coronelismo pela crítica sociológica. Por outro lado, este movimento obteve forte reação da esquerda (que exigia mudanças no quadro político, que culminou com a implantação da Nova República) e que se manifestava por meio de movimentos sociais. Utilizamos como referência inicial o ano de 1985, haja vista ser ele o marco historiográfico de redemocratização brasileira.

Essas mudanças ocorreram na infraestrutura socioeconômica, por via da privatização de estatais e crescimento industrial, possibilitando a entrada de empresas transnacionais, mudanças nas áreas de saúde e educação. Nesse período, no Estado do Ceará, merecem destaque os governos de Tasso Ribeiro Jereissati e Ciro Ferreira Gomes. Suas estratégias de modernização do Estado se respaldavam nas concepções político-administrativas do neoliberalismo.

No campo da educação, que é o objetivo de nosso estudo, o Ceará se adequava às novas diretrizes do MEC, cujo objetivo era de erradicar os graves problemas educacionais. Dessa forma, o Governo Federal, em parceria com os

demais entes federados, firmaram convênios com as universidades públicas na oferta de cursos de nível superior, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada. Essa política visava compensar, principalmente, as fragilidades oriundas da formação inicial, assim também, como meio de atualização de conhecimentos perante um mundo em constantes mudanças e tendo na tecnologia o principal instrumento de mediação nesse processo de formação, tudo isso impulsionado inicialmente pela promulgação da Constituição de 1988, que possibilitava aos brasileiros uma nova sociedade, onde

[...] a grande expectativa política “dos tempos de transição” é construir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos. Se materializada no sonho de uma “Constituição Cidadã”, tal promessa é negada de muitos modos pela democracia de carne e osso que fomos capazes de forjar a partir de 1985. (VIEIRA & FARIAS, 2003, p. 145).

Conseqüentemente, pela aprovação de leis complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 9.424/96 que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

No escopo dos textos constitucionais, a educação é apresentada como prioridade, conforme reitera Vieira: “[...] a educação está contemplada nas diretrizes que tratam do conhecimento, qualificação e melhoria do perfil educacional da população e da universalização do alcance e melhoria da qualidade dos serviços básicos”. (VIEIRA, 2003, p. 155).

A situação educacional no Brasil na década de 1980 revelava índices alarmantes, analfabetismo, evasão e repetência escolar, distorção idade-série, desqualificação profissional com grandes índices de professores leigos, precarização das condições estruturais das unidades escolares, problemas no gerenciamento escolar e dificuldades no acesso e permanência do aluno à escola. Estes eram os problemas com os quais se preocupava o Governo. Na contextura dessas preocupações, não se pensava na situação financeira do professor, tampouco nas suas condições de saúde. Estes dois fatores só fizeram parte das discussões sobre educação no final da década de 1990, quando foi sancionada a Lei 9.394/96 (LDBN) e, conseqüentemente, com a aprovação da Lei 9.424/96 (FUNDEF), que no Governo

FHC dava os primeiros sinais de uma preocupação com as condições salariais dos professores. Nada se expressou, porém, no que diz respeito às questões relacionadas com a saúde do professor, mesmo após os resultados apresentados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela Universidade de Brasília (UnB) em 1999.

Em 1990 a situação profissional dos educadores no Brasil se mostrava, consoante nos informa Shiroma:

Segundo o próprio MEC, mais de 100 mil professores em exercício sequer completaram o 1º grau, outros 100 mil possuem apenas o 1º grau. A maior parte desse contingente – mais de 180 mil professores – está na delicada e complexa tarefa de alfabetizar. Nos termos definidos pela LDBEN, seriam necessários, para suprir os déficits de funções docentes, a formação de 117 mil docentes para atuar de 1ª a 4ª séries, 51 mil para atuar de 5ª a 8ª e 215 mil para o ensino médio. Ou seja, o Brasil conta com um déficit de mais de 1 milhão e 200 mil professores na educação básica, incluindo os mais de 830 mil da educação infantil. Esses são dados oficiais da Sinopse Estatística de 1996. (SHIROMA, 2004, p. 108).

Com base nessa drástica realidade, se fez premente a exigência da LDBEN 9.394/96 que, em seu Art. 62, preconiza:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Como se percebe, reiteramos o fato de que, prioritariamente, as políticas públicas estavam voltadas para a qualificação profissional, no que se refere à necessidade de diminuir o quantitativo de professores leigos.

Retornando especificamente ao estado da educação básica no Ceará, o Governo, na busca de garantir uma educação de qualidade, adota como lema de seu programa o dístico: “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”. Isto sugere uma mobilização social, inspirada na Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990). Nesta perspectiva, o Governo do Ceará se antecipou nas tomadas de decisões, quando das principais metas apresentadas no Plano Decenal de Educação para Todos (PDEPT, 1994) e no Projeto Áridas, criado no mesmo ano, a fim de sanear problemas pertinentes à realidade escolar. Segundo Antenor Napolini, secretário de Educação Básica do Estado do Ceará no Governo

Tasso, os resultados desse planejamento foram alcançados em 2001 e “apresentados em quatro categorias: acesso à educação básica, melhoria do perfil de desempenho qualitativo dos alunos, valorização do magistério e gestão democrática”. (ESTUDOS AVANÇADOS 15 (42), 2001). Diz, ainda, que os avanços na política educacional ocorridos entre 1995 a 2000 se agruparam em “Ações de Gestão Educacional e Desenvolvimento Técnico-pedagógico”. Urge salientar que nos interessa destacar essas últimas ações, assim elencadas:

- Implantação dos Ciclos de Formação que em 2000 foi universalizada na rede estadual e conta com o acompanhamento realizado pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação e pelo Sistema de Acompanhamento Pedagógico para dar suporte aos professores do ensino fundamental, buscando a melhoria da qualidade na Educação no estado do Ceará, de forma a repercutir no índice de rendimentos dos alunos.
- Promoção do programa público de formação inicial em serviço – MAGISTER CEARÁ e PROFORMAÇÃO – para a rede pública estadual e municipal, com a participação das quatro universidades públicas;
- Redução do número de professores não habilitados que passou de 21,9% e, 1995 para 15,0% em 2000.
- Operacionalização do projeto ESCOLA VIVA um dos projetos de educação de maior ação interinstitucional, com envolvimento dos setores da educação, ação social, saúde, cultura e ciência e tecnologia, transformando a escola no polo de uma comunidade de aprendizagem;
- Promoção do protagonismo juvenil através do Festival de Talentos da Escola Pública (FESTAL 2000) e da política de estímulo à organização dos grêmios estudantis;
- Promoção da educação infantil municipal, com a criação de Comissões regionais e Municipais de Educação Infantil.

Na prática, dos 21 cursos constantes na lista dos programas de formação de professores e demais profissionais da Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação, coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2007. p. 3), listamos apenas alguns,

entre outros de iniciativa dos governos estaduais e municipais, atendendo, assim, outro dispositivo da LDBEN 9.394/96, em seu Art. 61 declara:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Dos referidos cursos já mencionados, destacamos:

- Curso de Licenciatura Plena em Ensino Fundamental;
- MAGISTER: destinado para professores que já atuam em sala de aula, mas, sem a devida formação.
- PROFA: destinados a professores do ensino fundamental;
- PROINFANTIL: destinados a professores que lecionam da educação infantil;
- PROFORMAÇÃO: formação continuada para professores da educação básica, na modalidade semipresencial;
- Programa de Formação Continuada de Professores: cursos de qualificação (1999);
- Curso para Qualificação Profissional do Professor Leigo de Educação Infantil (1998);
- Pró-Letramento: Curso oferecido na modalidade semipresencial para professores nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental;
- Pró-Licenciatura: é um programa de formação inicial para professores do ensino fundamental e médio;
- RIVED: Rede Interativa Virtual de Educação;
- UAB: Programa Universidade Aberta do Brasil;
- Programa TV Escola e DVD Escola.

Outro programa que merece destaque é a Plataforma Paulo Freire, de iniciativa do Governo Federal, e que está à disposição de todos os professores da rede pública. É similar à plataforma Lattes, constituindo-se num sistema interativo por meio do qual os educadores se inscrevem, inserindo seu currículo. Esse banco

de dados cadastrais de profissionais de educação faz com que, por uma pré-inscrição dos professores nesse sistema, e da oferta de cursos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), as Secretarias de Educação utilizem esta plataforma como mecanismo de planejamento, adequando a oferta à demanda dos professores às necessidades de suas redes.

Faz-se necessário salientar que todos esses projetos e programas se destinam exclusivamente para aquisição de métodos e de tecnologias com objetivos de melhorar os rendimentos de aprendizagens dos alunos, oferecendo condições para a profissionalização destes, bem como proporcionar o exercício de sua cidadania. O foco é sempre o aluno e o desenvolvimento de sua cognição, sem levar em consideração aspectos relacionados com a valorização da pessoa humana e uma educação holística. Estes programas e projetos sem nenhuma intenção alijam o professor do processo educacional, por não se preocupar com o bem estar deles, exigindo que se apropriem apenas de metodologias e de tecnologias ajustadas ao ensino.

O sistema de ensino da Prefeitura de Fortaleza, neste mesmo período 1985 até o final de 2012, quando se encerrou, também, o Governo da Prefeita Luizianne Lins, esteve em consonância com a política federal e estadual de ensino e com a sistemática de cursos de formação continuada, apresentando raríssimas exceções, tendo obedecido aos mesmos critérios. Ante a tal quadro, percebem-se as deficiências provenientes da formação inicial e continuada. No caso do Município de Fortaleza, na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), podemos citar algo inovador, ou seja, a implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários para o Ambiente Especialidade Educação, por intermédio da Lei nº 9.249/2007. Esta lei institui um incentivo para estimular os professores a aderirem à política de formação continuada, ou seja, foi estabelecida a progressão na carreira do magistério por qualificação com definição de um percentual de 2% sobre o vencimento inicial a cada 24 meses ao professores que apresentarem uma carga horária mínima de 180 horas em cursos correlatos com o cargo/função ocupado, bem como promoção por capacitação (Art. 17-19). A implantação desse Plano se constituiu numa política pioneira no Ceará e a Secretaria de Educação foi o primeiro órgão da Administração Direta do Município a ser beneficiado, tendo sido posteriormente implantada nas demais secretarias. A categoria dos profissionais de Educação obteve, com essas

medidas, uma oportunidade de melhorar sua carreira profissional, ato este em cumprimento ao art. 6º da CF que reza: “A união, os Estados, o Distrito federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus planos de cargos de carreira e remuneração até 31 de dezembro de 2009”.

Este incentivo se fez necessário para a carreira do magistério, pois, uma pesquisa realizada pela UNESCO em 2004 faz as seguintes observações:

O único aspirante ao magistério que ingressa no ensino superior com opção clara de ensinar é o aluno dos cursos de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental. A esse, na maior parte dos cursos, não é oferecida a oportunidade de seguir aprendendo os conteúdos ou objetos de ensino que deverá ensinar no futuro. Aprende-se a prática do ensino, mas, não na sua substância. Os demais ingressam na formação superior de formação de professor com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática dos professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessado ainda no ensino de educação básica. (UNESCO, 2004, p. 35).

Com respaldo nessa declaração, reiteramos o fato que deve ser dada uma atenção especial à formação inicial do professor, sendo a formação continuada uma política rotineira, visando à qualificação da prática pedagógica, acompanhada de um incentivo financeiro vantajoso. Para isto, os estados e municípios dispõem de recursos provenientes para este fim, por via do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído no Governo Fernando Henrique Cardoso.

Acreditando ser a política salarial um dos vetores principais de incentivo a carreira do magistério, aliado ao processo de formação, o Presidente Lula, quando em exercício sancionou a Lei 11.738/2008, regulamentando assim o piso nacional dos professores das escolas públicas do ensino básico em cumprimento ao disposto do parágrafo único do artigo 206 da CF.

Contra essa medida sancionada pelo Governo Federal, no mesmo ano, os governadores de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, na pessoa do Governador Cid Gomes — ajuizaram uma liminar de Ação de Inconstitucionalidade (ADI 4.167) no Supremo Tribunal Federal. Esse pedido foi julgado pelo pleno do STF como improcedente, instituindo como legal a jornada máxima de 40 horas semanais, 1/3 da carga horária total dos professores destinados para atividades de planejamento e o piso como remuneração mínima. Segundo o Ministro Joaquim Barbosa, os objetivos da lei do piso são de resolver as desigualdades regionais, proporcionar melhor qualidade da Educação e tempo para aperfeiçoamento técnico. Mesmo sabendo da necessidade de que o professor necessita de um tempo adequado para esse aperfeiçoamento, a lei não é clara com relação ao tempo que o professor deve dispor para a sua formação continuada, referindo-se, apenas, ao tempo destinado ao planejamento escolar. Isto porque os cursos de capacitação e de formação continuada, geralmente, são ofertados pelo Governo num contraturno de trabalho quando o professor já se encontra desgastado pela jornada exercida no período diurno. Alguns são frequentados de forma intensiva aos sábados e domingos, quando esses profissionais deveriam estar no descanso com a família e em atividades de lazer. Com base nesta realidade, onde fica a qualidade desta formação? Notadamente, ela estimula a exaustão e, conseqüentemente, faz o educador adoecer. Na experiência que tivemos quando das aulas teóricas e de formação pessoal do curso de Psicomotricidade Relacional, percebíamos que alguns cursistas chegavam muito tempo após o início das aulas, pois, trabalhavam em escolas bem distantes do CIAR, localizado no bairro Meireles. Na formação pessoal, devido em razão da profundidade das dinâmicas próprias desta formação, às vezes quando nos reuníamos na roda final, que é o momento de compartilhamento das experiências vividas (espaço de grande aprendizagem), a aula precisava ser interrompida, pela necessidade que havia de não passar do horário das 22 horas, tendo em vista evitar o cansaço do aluno que teria que retornar para casa e no dia seguinte iniciar sua jornada de trabalho que, para a maioria deles, é de 200h/a de docência. Algumas vezes ocorreu de passarmos das 22h20min, a fim de não quebrarmos o objetivo da dinâmica de compartilhamento. Como vemos, o fator tempo, por não ser oferecido de forma satisfatória aos professores em formação continuada, é outro ponto que compromete a qualidade da formação e sua aprendizagem. Desgastados fisicamente, os docentes não se

encontram em condições necessárias para mais uma jornada de formação. A formação deve ser entendida pelos gestores dos diversos sistemas de ensino como horas de trabalho, pois, afinal de contas, todo o aprendizado redundará em melhores condições de trabalho.

A Lei do Piso estabelece ainda a atualização *per capita* no mês de janeiro de cada ano, a partir de janeiro de 2009. Em 2013 o Executivo Federal publicou uma portaria ministerial, atualizando o mesmo para R\$ 2.243,71, referente a uma jornada de 40 horas semanais. Este é outro fator de grande impasse, pois, os estados e municípios não atualizam esses valores, fazem interpretações equivocadas com relação a este valor, mesmo quando a citada lei diz, também, que, quando os entes federados não tiverem as devidas condições de pagar o piso salarial, este será complementado com recursos provenientes da União. A questão é que, para isto ocorrer, se faz necessária a comprovação de que os recursos do Erário estadual e municipal são insuficientes para custear esse pagamento. O fato é que não há esta comprovação pelos Estados e Municípios, a Lei continua sendo descumprida e nenhuma medida é tomada por parte do Poder Público de punição por este ato de improbidade administrativa. A Constituição Federal instituiu os princípios da Administração Pública quando em seu art. 37 diz que a Administração Pública direta e indireta de qualquer um dos poderes da União deverá obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Este quadro desolador de como a Educação é tratada pela Administração Pública é, por si só, responsável pelo desestímulo ao profissional de ingressar na carreira do magistério.

Pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC) e pela Fundação Carlos Chagas (FCC), detectou que apenas 2% de alunos entrevistados no terceiro ano do ensino médio apontaram o interesse nos cursos de formação de professores. O Censo de Educação Superior 2009 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou esses dados conclusivos referentes ao baixo interesse pela carreira do magistério. A exemplo disso, dos entrevistados, 21,5% apontaram para o curso de Medicina. Entre 2,4 e 2,5 por cento pontuaram para os cursos de Engenharia e Direito, respectivamente, e apenas 1,4% para a Formação Docente.

Esses dados são preocupantes, pois, em outra pesquisa, realizada pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), dos 109 cursos ofertados em 2009, o Curso de Pedagogia no *Campus* de São Paulo, no número de candidatos por vagas, obteve a 90ª colocação. A 92ª colocação ficou com Curso de Licenciatura em Letras e, na 107ª posição encontramos a procura para a licenciatura em Matemática. Abaixo, podemos fazer uma comparação simplificada destes cursos com outras áreas que vêm cada vez mais conquistando profissionais, principalmente jovens no início de carreira profissional.

Quadro 1 — Ranque do Vestibular de 2009.

Ranque	Curso	% candidato/vaga
1º	Medicina	41,7
2º	Publicidade	39,7
3º	Relações Internacionais	37,5
90º	Pedagogia	4,2
92º	Letras	3,8
107ª	Matemática	2,5

Fonte: (FUVEST, 2010).

Com relação à formação continuada, em pesquisa da UNESCO, Freitas faz a seguinte citação: “[...] destaca que as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmática e conteudista da formação de professores” (FREITAS, 2002, *apud* UNESCO, 2004, p. 35). Sobre isto, já discutiremos anteriormente, e tal assertiva vem corroborar o fato de que a formação continuada não tem superado as fragilidades da formação inicial e se constitui num ensino tradicional de nível superior. Os cursos ofertados dizem respeito mais à preocupação com a formação dos educandos, como se eles vivessem dissociados de seus educadores. Priorizam o aspecto cognitivo e intelectualista e não relacionam o aspecto teórico ao prático. Não abordam a vivência e a experiência coletiva com os estudantes. Não tratam do aspecto relacional e, também, não permitem a possibilidade de aprenderem a enfrentar juntos as contradições da existência. O ensino tem que ser prazeroso e significativo para estudantes e professores. E o professor precisa se perceber como sujeito com a devida competência para conduzir esse processo e, assim, se apropriar de técnicas e métodos que possibilitem melhores condições de saúde no exercício de sua função docente.

A Teoria da Psicomotricidade Relacional será apresentada neste trabalho de pesquisa como essa possibilidade. Calcada numa visão dialógica da realidade e das diversas concepções filosóficas educacionais, busca, mediante uma prática, readquirir esse prazer pelo ensino e, sobretudo, pelo (re) significado da existência. Assim o curso de pós-graduação *lato sensu*: Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional, ofertado pela Prefeitura de Fortaleza no ano de 2011 - 2013 para 200 alunos cursistas, em convênio firmado com o Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR), constitui-se numa outra grande inovação relativa à política de formação continuada adotada pelo Serviço Público Municipal, ou seja, o de ofertar um curso com proposta diferente voltado para a aprendizagem de fatores psicoafetivos e psicoemocionais.

No dizer de Yus (2002, p. 259, 260),

Ansiamos por novos modelos de formação de professores que incluam o cultivo do próprio interior dos professores e seu despertar criativo. Quando os educadores estão abertos para seu próprio ser, conseguem uma coaprendizagem e alguns processos de cocriação com o aluno. Nesses processos, o professor é aluno, e o aluno é professor. O que requer é uma sensibilidade especial para os desafios do desenvolvimento humano.

Com suporte nas questões aqui expressas, faz-se necessária a elaboração de um projeto de formação de Professores que priorize os aspectos psicológicos e relacionais. Psicológico, pois, o educador é antes de tudo uma pessoa que precisa estar equilibrada emocionalmente, resultando nas relações afetivas que estabelece na escola com os demais profissionais e, principalmente, com seus alunos quando ocorre a aprendizagem. Sobre isto nos diz Wallon: “A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar”. (WALLON, 1975, p. 366).

3 ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA TEORIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

O termo Psicomotricidade é muito amplo, pois, pode significar um conjunto de métodos diversificados dependendo da abordagem de uma determinada visão científica da relação corpo-movimento. Vale ressaltar que, apesar dessa diversidade, a Psicomotricidade tem em comum o fato de que ela surge como resultado dos estudos sobre a organização morfofuncional básica do sistema nervoso. Este, conforme pesquisas científicas, realiza um considerável número de funções em paralelo por inúmeros substratos neurais, daí surge a criação desse termo a partir de 1900 com Ernest Dupré, neurologista francês. Seus estudos resultaram numa antítese às ideias sobre a correspondência biunívoca entre localização neurológica e perturbações motoras, estabelecendo a proposição de que motricidade, inteligência e afetividade estão inteiramente relacionadas (LEVIN, 2003, p. 24). Anteriormente, Franz Gall (1805) e Paul Broca (1861) foram os pioneiros na defesa dos pressupostos do “localizacionismo” das funções mentais no cérebro, segundo os quais, havendo algum dano, haveria algum tipo de sintoma (estreita relação entre lesão cerebral e as funções cognitivas e motoras). Gall explicava que todo comportamento humano estava relacionado a uma área específica do cérebro. Broca desenvolveu a hipótese da prevalência do hemisfério esquerdo do cérebro em relação à linguagem e à localização do centro da fala na porção posterior do giro frontal inferior. Estas proposições se opunham à concepção dicotômica cartesiana: corpo e espírito. Descartes (1596-1650) defendia a crença na separação entre mente e corpo, homem e natureza, e que o universo não passava de um sistema mecânico composto por leis imutáveis, sendo a mente capaz de perceber essas leis. Sua famosa frase “cogito ergo sum” (“penso, logo existo”), reflete seu racionalismo filosófico, segundo o qual os sentidos (o corpo) nos enganam e somente as ideias (mente/espírito) são perfeitamente claras e distintas. Para ele, o corpo possui natureza divisível e o espírito tem natureza indivisível.

Em razão dessa complexidade cerebral e de sua relação com todo o movimento do corpo, a neuronatomia se tornou uma disciplina de grande relevância, impulsionando um novo campo do saber tradicionalmente conhecido como Neurociência. Estas recentes descobertas abriram caminho para um vasto

conhecimento. Desde então os estudos de Neurologia e Psiquiatria se unem, possibilitando na medicina o surgimento da neuropsiquiatria que se desdobra na criação da Psicossomática¹ (Heinroth) e da Psicanálise (Freud), que por sua vez, também, influenciaram o aparecimento da Psicogênese (Piaget), da Neuropsicologia e da Fonoaudiologia. É responsável, também, pelo estabelecimento das teorias da Psicomotricidade e da Psicopedagogia. Outras tendências nasceram no contexto dessas ciências, são elas: a Programação Neurolinguística, de Grinder e Bandeler (1970); as Teorias das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1985); da Inteligência Emocional, de Goleman (1990) e da Inteligência ou Psicologia Multifocal de Augusto Cury; da Emotologia, de Machado (1984), bem como das diversas abordagens de Coaching, e da Filosofia como possibilidade clínica criada por Petzold (1971) sendo no Brasil chamada de Filosofia Clínica, por via dos estudos de Lúcio Packter (1994). Particularmente, a Psicomotricidade Relacional surge em 1970 com Lapierre e sua filha, Anne Lapierre, proporcionando uma evolução das teorias tradicionais da Psicomotricidade, cujos estudos rompem com o domínio exclusivo da Medicina (na especialidade da Neurologia) e abre espaço para uma visão interdisciplinar e transdisciplinar e não meramente neurofuncional. É considerada uma visão holística, integrando funções cognitivas, socioemocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, capazes de promover a capacidade de ser e do agir humano como ente Psicossocial.

Conforme Lapierre (2010, p 18), somos um ser Psicocorporal, e este é outro aspecto de que comungam as diversas teorias da Psicomotricidade em contraste à dualidade cartesiana já mencionada. Regina Morizote, ao participar do II Congresso Brasileiro de Psicomotricidade – Corpo Integrado, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 1984, em seu discurso proferido sobre o tema “História e rumos da Psicomotricidade no Brasil”, define: “Psicomotricidade é uma ciência que tem por objeto o estudo do Homem, através de seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”. E Sampaio (2010, p. 62, 63), corrobora:

¹ “Exprime o conceito de unidade hilemórfica (matéria= corpo, forma= alma) [...]. Significa alteração orgânica funcional ou estrutural com causalidades exclusivamente psíquica”. (MENEGETTI, 2005). “A Psicossomática evoluiu das investigações psicanalíticas que contribuem para o campo com informações acerca da origem inconsciente das doenças. (<http://wikipedia.org/wiki/psicossomática>).

[...] O corpo é expressão de quem verdadeiramente somos. É o veículo de comunicação com a realidade. Quanto mais desconhecemos nosso corpo mais desconhecemos quem somos. As doenças a rigidez e deformações refletem os desequilíbrios das energias psicossomáticas com as dificuldades de relacionamento consigo mesmo e com o outro.

[...] A consciência corporal é a expressão de nosso corpo físico no mundo em que vivemos como, também, a relação com todos os objetos materiais à nossa volta, inclusive nossa casa. [...]

Essas definições dadas por Sampaio, para designar “consciência corporal”, se encaixam no significado da Psicomotricidade Relacional, abordagem criada por André Lapierre nos anos 1970 na França. Ainda, segundo VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE (2005, p. 27, 28), André Lapierre

[...] refere-se à Psicomotricidade Relacional acreditando que o corpo não é essencialmente cognição, mas, também, lugar de toda sensibilidade, afetividade, emoção da relação consigo e com o outro. É visto como lugar de prazer, de desejo, de frustração e de angústia. Lugar de lembranças de todas as emoções positivas e negativas vividas pela criança na sua relação com os outros, particularmente, com figuras parentais.

Na verdade, adquirir essa convicção não foi algo tão simples para André Lapierre. Ele percorreu uma longa trajetória até que chegasse a esse amadurecimento sobre a Psicomotricidade. Em seu livro *Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação* (2010), ele narra a trajetória da sua experiência.

Professor de Educação Física, seguindo o currículo tradicional preocupava-se apenas com a performance do corpo. Posteriormente, torna-se cinesioterapeuta e, mediante estudos empreendidos sobre a coluna vertebral, expandiu sua visão acerca do corpo. Descobriu em seus estudos que o ser humano ia mais além do que o aspecto biomecânico e que a “[...] atitude morfológica é apenas o reflexo, a expressão da atitude psíquica diante da vida [...]”, e ainda o fato de que a “[...] reeducação da atitude habitual não é condicionada pela força muscular, e sim pelo tônus da postura, o qual encontra-se relacionado com o tônus psicoafetivo, regulado pelos centros subcorticais, no nível inconsciente”. (LAPIERRE, 2010, p. 24). Os estudos que fez sobre Piaget (Teoria Interacionista-Constructivista), e sobre as ideias de Le Boulch acerca das “deficiências” psicomotoras, bem como das teorias do psicanalista Paul Schilder (sobre noções de corpo), deram-lhe mais convencimento sobre suas descobertas acerca do corpo e da atividade motora.

Piaget, ao se opor às visões reducionistas do Inatismo e do Ambientalismo, por meio de sua Epistemologia Genética propõe uma prática construtivista. Nele o desenvolvimento humano é constituído por etapas que resultam do amadurecimento do sistema nervoso em contato com o mundo físico e social. Assim o conhecimento resultante da relação homem-objeto é um processo em elaboração, não estando pronto nem no sujeito (de forma inata), nem no objeto (no meio ambiente). (PIAGET, 1975). Para ele, a criança é um sujeito epistêmico e para que adquira o raciocínio lógico ela tem que maturar. Tempo, espaço, movimento, velocidade e causa e efeito são categorias pertinentes à maturação. Segundo ele, a criança apresenta durante o seu desenvolvimento três funções de inteligência: a inteligência prática, que corresponde ao fato de que pela ação é que se constrói o pensamento, ou seja, a ação é o momento anterior ao ato de pensar. Na inteligência representativa, ocorre uma adaptação entre os conhecimentos prévios e os novos. E, finalmente, a inteligência organizacional que se refere à forma como utilizamos nosso corpo. Esse processo criativo acompanha o ser humano ao longo de sua existência.

A Psicomotricidade Relacional fundamenta-se originariamente na epistemologia genética de Piaget, não numa perspectiva reprodutivista, mas, transformadora dessas categorias epistemológicas.

Jean-Pierre Le Boulch (1940-2001), professor de Educação Física, doutor em Medicina e especialista em Reabilitação Funcional e Psicomotricidade, formulou a teoria da Psicocinética, ciência do movimento. Segundo ele, o corpo não é objeto, mas, o meio de o homem situar-se no ambiente físico e cultural. Seu método (a Psicocinética) consistia em três etapas: a primeira refere-se à estrutura perceptiva, a segunda sobre o ajustamento postural e a terceira acerca do ajustamento motor. Fora criado inicialmente para a escola primária e enfatizava o uso do esporte como atividade educativa e formadora do adolescente. Defendia uma educação global, psicomotora, necessária para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Norteados por essas ideias, toda experiência de que Lapiere dispunha para ratificar sua teoria fora realizada inicialmente com crianças. A partir de 1966, tendo já adquirido o reconhecimento por parte de educadores, fonoaudiólogos, médicos e psiquiatras, decide utilizar sua pesquisa com adultos. A esse trabalho

realizado com adultos denominou de “Formação Pessoal”. Isto não significava, segundo ele, ensinar uma técnica de repetição de exercícios físicos, mas, considerar o humano como um ser corporal e de relação; relação consigo mesmo, e com o “outro”; relação com o meio e o mundo onde ele existe e, finalmente, relação com os mais diversos objetos e realidades.

Com base nessa compreensão, o Educador inicia um autoconhecimento, processo este terapêutico e de profilaxia mental, pois, na busca de compreender a si mesmo, lida com uma quantidade de emoções que precisam ser canalizadas positivamente, a fim de que tal maturidade o ajude a levar seus alunos a fazerem o mesmo, melhorando, assim, as relações interpessoais na sala de aula.

Em suas pesquisas, Lapierre descobriu que nas sessões de Estágios realizados com adultos, estes expressaram os mesmos comportamentos observados nas sessões com as crianças. “[...] agressividade, demanda afetiva, regressão, sedução, ciúme, onipotência, sensualidade, sexualidade”. (LAPIERRE, 2005, p.36).

Nesse caminho percorrido em busca de compreender o corpo em movimento, encontrou alguns parceiros muito significativos para compartilhar suas pesquisas, entre os quais se destacam Bernard Aucouturier, com quem escreveu seis obras. *As Nuanças: do Vivenciado ao Abstrato Através da Educação Psicomotora*; *Os Contrastes e a Descoberta das Noções Fundamentais*; *Associações de Contrastes Estrutura e Ritmos*; *A Simbologia do Movimento* (1975); *Bruno: Psicomotricidade e Terapia* (1977) e *A Falta no Corpo: Fantasmas Corporais e Prática Psicomotora*.

Bernard Aucouturier (1934-), professor de Educação Física, recebeu grande influência de Le Boulch, que foi seu professor universitário. Ao despertar-se pela Pedagogia do movimento, envolveu esforços para mudar a concepção mecanicista da Educação Física. Sua prática Psicomotora foi desenvolvida por meio das atividades que exercia em creches, principalmente com crianças que apresentavam problemas comportamentais e de adaptação. Mediante seu interesse nos trabalhos de Pierre Vayer e dos estudos desenvolvidos com a ajuda de André Lapierre, criou sua teoria sobre a psicomotricidade, como prática educadora, preventiva e terapêutica, tão necessária para a formação de professores.

3.1 Da Parceria com Bernard Aucouturier ao Surgimento do Termo Relacional à Psicomotricidade e as Influências de Freud, Wallon e Ajuriaguerra

Para Lapierre, a parceria com Aucouturier lhe foi muito significativa, mas, havendo divergência entre eles nas questões de ética profissional, precisamente sobre aspectos relacionados à “exploração do inconsciente”, fez com que ambos se separassem e cada um trilhasse o próprio caminho. Esta relação foi fundamental para o estabelecimento de sua teoria e é nesse contexto de separação que Lapierre passa a chamar sua experiência de “Psicomotricidade Relacional”, “[...] colocando a ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos [...]” (LAPIERRE, 2002, p. 34). A partir daí, passa a receber a colaboração de sua filha, Anne Lapierre, no esforço de ampliar os conhecimentos das etapas da evolução do Psiquismo. Acreditavam que a utilização da brincadeira era um meio para obter acesso ao inconsciente e, então todo trabalho que passaram a desenvolver, a partir do ano de 1975, estava fundamentado no aspecto analítico e psicanalítico no plano teórico e prático. Na época, Aucouturier não concordava com o trabalho analítico-terapêutico realizado com adultos, mas, somente com a abordagem no nível simbólico, mediante atividades desenvolvidas exclusivamente com crianças. Nesta condição, ele e sua filha buscaram compreender arcabouços teóricos constituídos anteriormente por parte de renomados estudiosos, no intuito de fomentar dialeticamente seu método. Entre esses, destacam-se Freud, Reich, Melanie Klein, Mahler, Spitz, Winnicot, Fromm, Maude Mannoni, Dolto e Lacan, todos eles Psicanalistas, e Laing e Cooper, ambos antipsicanalistas. Desses, a maior contribuição e aproximação foi com as ideias de Freud, muito embora, na prática, a Psicomotricidade Relacional se distinga completamente da postura freudiana.

M. Robert, conforme artigo publicado sobre Freud em uma enciclopédia francesa escreveu:

Materialista, positivista... firmemente convencido de que as causas das doenças devem ser procuradas no organismo e que a opinião contrária não passa de uma ilusão ou um pré-julgamento, o Freud anterior a Freud poderia, sem dúvida, ser um desses pesquisadores eminentes no estreito círculo de sua especialidade, mais ou menos distante do grande público. (JOLIBERT, 2010, p. 12).

Mencionado artigo demonstra que o pensamento freudiano incomodava o *status quo* de uma época muito conservadora. Ao conjunto de seus pensamentos, provenientes de suas pesquisas ele chamou de metapsicologia, cujo objetivo era descrever as funções psíquicas, buscando nelas compreender situações comportamentais que estão além da consciência. Em sua visão, o consciente representa uma pequena parte da mente e refere-se às atitudes de que estamos cientes, mas, que a maioria de nossas ações resulta do inconsciente (parte menos explorada de ações da consciência). Nele se encontram os motivos que determinam os traços de personalidade do indivíduo, as fontes da energia psíquica, o comportamento herdado, bem como todas as pulsões da vida. (FREUD, 1996).

Em Freud, a estrutura da personalidade se compõe de três elementos — id, ego e superego. O id representa a parte mais arcaica dessa estrutura, refere-se a tudo o que é herdado e seu conteúdo é quase todo inconsciente ou composto daquilo que não foi considerado aceitável pela consciência. É determinado pelo princípio do prazer/desprazer e nele não há noção do perigo. O ego revela a instância do psiquismo que contacta com o mundo externo e se compõe, em parte, das percepções conscientes advindas do ambiente, como, também, de conteúdos do id que se modificam no contato com a realidade. É determinado pela exigência de segurança e ele aponta os sinais de perigo, verdadeiro mecanismo de defesa. Já o superego se constitui como o depositário das normas, códigos, leis e modelos de condutas sociais. Ele age com censura às atitudes e pensamentos originários do ego. Esses fatores são inerentes e explicam a dinâmica de como se organiza a psique. Freud explicava que todo sofrimento humano tem origem no conflito entre essas estruturas da personalidade, e que todo prazer contrário às normas sociais quando reprimido pelo indivíduo se torna mais tarde numa neurose. Nessa perspectiva, nasce a Psicanálise, método capaz de trazer à tona o motivo de todo conflito psíquico e comportamental, ou seja, todo sofrimento mental, chamado por ele de psicopatologia, a fim de que o mesmo seja curado. Seu pensamento envolve uma complexidade de conceitos organizados em torno de pesquisas em Neurologia e Psiquiatria. (FREUD, 1996). Vamos observar mais adiante que essas categorias são por demais relevantes para o pensamento de Lapierre.

O termo “educação” é uma das palavras-chave deste trabalho, valendo ressaltar que, de forma direta, as ideias freudianas não evocam uma teoria

pedagógica, porém, quando investigamos seus postulados, percebemos que a infância é um período bastante explorado em seus estudos, portanto, muito significativo para a compreensão do desenvolvimento infantil. Posteriormente, Melanie Klein e Anna Freud adaptaram a metapsicologia às reflexões pedagógicas. Ao longo do século XX, até a sociedade hodierna, é notório que as diversas teorias sobre aprendizagem têm em suas propostas educacionais influências de Freud.

Seus estudos sobre o inconsciente, Teoria Fundamental da Psicanálise, foram de grande importância para que Lapierre pudesse compreender o funcionamento do aparelho psíquico. Essa visão, no entanto, significou, também, motivo de discordâncias, sobretudo a respeito da Teoria das Pulsões. Ao distinguir a pulsão do instinto, Freud dizia que ela é uma força motriz que leva a pessoa à realização de algo. Já o instinto, segundo ele, é um comportamento herdado de uma determinada espécie animal, proporcionando ao organismo a necessidade de realizar algo que deseja, sendo o sexo o instinto fundamental e vital do ser humano, fonte primária de prazer. Baseado nessa energia sexual, a que chamou de libido, ele estabeleceu sua Teoria sobre os Estágios de Desenvolvimento Humano. Para explicar isto, ele organiza esse desenvolvimento em cinco momentos: primeiramente, o Estágio Oral, que vai do nascimento até um ano de idade. Em seguida vem o Estágio Anal, que compreende o período de 2 a 3 anos. A terceira fase, ele denomina de Estágio Fálico, na idade de 3 a 5 anos. Em quarto lugar, ele chama de Estágio de Latência, a fase que vai dos 5 aos 12 anos e, finalmente, o Estágio Genital, o período dos 12 anos acima. O outro instinto que ele descreve se refere à autopreservação, correspondente às atividades humanas de comer, respirar, movimentar o corpo, entre outros. Nessa relação, as ações humanas ocorrem de forma agressiva ou destrutiva. Essas forças são vistas por ele como responsáveis pela manutenção da vida ou geradora da morte. (FREUD, 1996). Ao contrário dele, Lapierre defende o fato de que não é o sexo o motivo básico do sentido da existência e nem do prazer humano, mas, sim todas as pulsões e as relações psicoafetivas, incluindo as de natureza sexual.(LAPIERRE, 2010).

3.1.1 DESDOBRAMENTOS DA TEORIA DE LAPIERRE E SUA FILHA ANNE LAPEIRRE

Ao receber as influências freudianas, as pesquisas desenvolvidas com sua filha Anne Lapierre, além de ampliar as concepções sobre a Psicomotricidade Relacional, resultaram na criação da Análise Corporal da Relação. Ambas as vertentes estão intimamente imbricadas, muito embora entre elas existam limites bem estabelecidos.

Elas possuem em comum a brincadeira livre, a participação corporal simbólica e fazem uso dos objetos em suas sessões; porém, a Análise Corporal da Relação, diferentemente da Psicomotricidade Relacional, constitui um trabalho analítico, ou seja, psicanalítico, numa abordagem de Lapierre.

A Análise Corporal da Relação assemelha-se à gestalt-terapia². Ambas originam-se da inspiração freudiana e por considerarem o ser humano uma totalidade composta de aspectos físico, mental e psíquico, ou seja, onde corpo e psiquismo são fatores indissociáveis. Apesar dessas semelhanças, constituem-se caminhos didaticamente diferentes. Sobre isto, Fritz Perls, Psicoterapeuta gestaltista fez a seguinte declaração:

Quase não existe uma esfera da atividade humana onde a investigação de Freud não tenha sido criativa, ou pelo menos estimuladora. [...] Freud, suas teorias, sua influência são por demais importantes para mim. [...] Fico profundamente abismado diante do que praticamente sozinho realizou com instrumentos mentais inadequados de uma psicologia associacionista e uma filosofia de orientação mecanicista. Sou profundamente grato por tudo que aprendi justamente ao me opor a ele. (PERLS, 1979, p. 13).

Na ACR (como é comumente chamado a Análise Corporal da Relação), o analista se permite acompanhar seus pacientes quando estes vivenciam regressões arcaicas e conflitos primários. Utiliza-se da transferência com uma implicação pessoal numa relação transferencial. Nesta mesma perspectiva, o psicomotricista relacional permanece apenas no nível simbólico. Aqui existe, também, a

² Conhecida, também, como Terapia Gestalt, abordagem psicológica que compreende o homem sob uma visão holística, calcada na filosofia existencialista e na fenomenologia. Fundada na década de 1940 pelo grupo denominado, "grupo dos sete", dos quais se destacam: Fritz Perls, Laura Perls e Paul Goodman. [...] Utilizada no atendimento individual, de grupos familiares, de casais, infantis e até em organizações. (<<http://gestaltnet.net>>). Na sua metodologia não aborda a presença de materiais durante as sessões, nem o corpo do analista se emprega como objeto transferencial.

transferência, porém não é lhe atribuída ênfase, e esta não se constitui como base prioritária da relação.

A decodificação e a interpretação de uma sequência de ação na ACR, pode se situar em vários níveis, como vemos a seguir.

- 1º nível: faz-se inicialmente a leitura do conteúdo manifesto. Ex.: Esta criança é agressiva;
- 2º nível: inicia-se a interpretação das causas. Ex.: Esta criança é agressiva por falta de afetividade dos pais, do professor entre outros.;
- 3º nível: é feita a leitura das mensagens corporais que se demonstra nas atitudes em geral. Ex.: Essa criança reprime uma carga muito grande de agressividade. A interpretação analítica é que esta criança convive com alguém castradora de seus desejos, ou com uma pessoa possessiva e dominadora.

Nesta relação, o analista substitui o objeto por seu próprio corpo. Este toma o lugar do objeto e a criança, no caso, entra diretamente em estado de regressão com o corpo do analista que foi emprestado para este fim. Enfatiza-se aqui a relação transferencial que se constitui como o aspecto prioritário dessa relação onde o analista representará o objeto, como substituto, seja dos pais, do professor entre outros.

Utilizando-se do mesmo exemplo acima, na Psicomotricidade Relacional, faz-se a mesma leitura constante no 1º nível, bem como a interpretação, conforme apresentada no 2º nível. No 3º nível, no entanto, ocorre, também, a transferência, mas, nunca de maneira enfática ou prioritariamente como ocorre na ACR.

Na Psicomotricidade Relacional, os objetos se fazem presentes no jogo, e eles devem ser escolhidos *a priori* pelo psicomotricista relacional, dependendo do que ele deseja trabalhar numa determinada sessão. Por exemplo, se queremos trabalhar com a agressividade, devemos usar os bastões, que é um dos instrumentos típicos para alcançar este objetivo. Ao perceber uma criança agressiva, o psicomotricista relacional intervém no jogo, lutando com ela, porém sempre procurando canalizar esta agressão para o objeto, encontrando assim estratégias

para diminuir essa agressividade, e ajudando-a aprender a controlar ou superar a causa da atitude agressiva. Aqui a decodificação é estratégica para o indivíduo ou para o grupo progredir no seu comportamento e nas suas relações.

Ainda, na abordagem da Psicomotricidade Relacional, no caso da criança mencionada como exemplo, numa situação de falta de afetividade por parte dos pais, do professor ou de qualquer outra pessoa que seja emocionalmente significativa para ela, o psicomotricista relacional pode se aproximar da criança, afagando-a e vivenciando uma situação de maternagem, no intuito de reduzir a carga de rejeição que esta criança sente, mas, evitando o máximo possível uma atitude de transferência ou de uma circunstância de regressão por parte da criança.

Para compreendermos melhor o papel do psicomotricista relacional, que é o objeto deste trabalho, podemos citar o exemplo da relação das crianças numa brincadeira com caixas.

A caixa é simbolicamente considerada um material de contenção. E, portanto, situa-se no jogo por via de um plano simbólico. Ao representar algo que contém, a caixa pode substituir a casa, o carro, entre outros. Na medida em que a criança a adentra, em geral, nos está comunicando que necessita de cuidado, proteção ou segurança. Neste momento, o psicomotricista relacional se aproxima dela e se torna condescendente, dando-lhe carinho e satisfazendo momentaneamente aquela necessidade ali simbolizada. Se, pelo contrário, ela destrói a caixa, está revelando outra pulsão, ou seja, de que precisa se libertar de algo que a reprime ou pressiona. A atitude demonstrada neste outro exemplo requer do psicomotricista relacional que ele vivencie o simbólico na intenção de fazê-la adquirir consciência dessa situação, ajudando-a, pouco a pouco, a sair da experiência traumática, buscando superá-la.

As sessões de psicomotricidade relacional são filmadas para efeito de supervisão na busca de melhorar a aprendizagem do formando.

Assim como na Psicanálise freudiana, tanto a ACR como a Psicomotricidade Relacional, baseadas nos postulados acerca do inconsciente constituem numa terapia pessoal. Enquanto Freud se limita ao espaço da poltrona ou do divã como meio de relação com seu paciente, e faz do uso da fala como meio

predominante de comunicação, tanto Psicomotricidade Relacional, como na ACR a noção de espaço nunca é restrita e há um movimento dinâmico da pessoa que, em contato com o analista ou com o psicomotricista relacional, usa seu corpo e os objetos, encontrando neles significados simbólicos. Nesta Perspectiva, o analista e o psicomotricista relacional utilizam seu corpo, engajando-se numa relação na qual a expressão verbal não se faz necessária. Diferentemente da Psicanálise freudiana, que às vezes orienta o paciente na tomada de algumas decisões, na ACR, o analista se coloca apenas como um mediador que vai possibilitar ao paciente encontrar as suas próprias respostas quando da decodificação das representações regressivas e simbólicas vivenciadas. Já o psicomotricista relacional faz a mesma mediação com referência apenas ao nível simbólico das relações que foram estabelecidas durante a sessão. As duas vertentes consideram a subjetividade da pessoa, acreditando que ela é capaz de descobrir as percepções sobre si mesmo. Vale ressaltar que, nas sessões com os adultos, a dinâmica é geralmente não verbal, sendo que, nas sessões realizadas com crianças é permitido o uso da fala.

Reiteramos o fato de que, na Psicanálise clássica, o dizer é sempre verbal e não há relação direta do corpo do analista com o corpo de seu paciente. Tanto na ACR como na Psicomotricidade Relacional, compreende-se que o corpo fala em todas as suas dimensões: pela fala, por gestos, pelo olhar, pela respiração, por meio das tensões tônicas, entre outros. Nessa variedade de expressão corporal, se revivem sentimentos, emoções, lembranças, seus fantasmas e fantasias as mais diversas possíveis. Nas duas vertentes, o jogo é livre e espontâneo [...] dando livre curso à imaginação, revela conflitos inconscientes e defesas utilizadas para deles se proteger [...] (LAPIERRE, 2005, p. 80). Na teoria de Lapierre, não lidamos com um cliente, uma pessoa passiva, mas, sim com um sujeito ativo, um agente de ações e relações em busca de tratamento, e sobretudo, na busca de compreensão de si mesmo.

Como leciona Lapierre,

Analisar é encontrar em nós a história das nossas vivências, a história da nossa infância, a longa história do nosso psiquismo. História esquecida, mas, sempre presente em nosso inconsciente. [...] História cuja presença interfere, sem parar em nossa vida afetiva e relacional. [...] Analisar é reconstruir o curso dessa história, o mais longe e o mais profundamente possível. É descobrir em si aquilo que se sabe desde sempre, e que não se quer saber: lembranças culpáveis, sofrimentos insuportáveis, desejos impossíveis e desejos proibidos. Nosso eu consciente repeliu esses desejos proibidos, nosso inconsciente deles se lembra. Nosso eu consciente renunciou a esses desejos proibidos, nosso inconsciente a eles nunca renuncia. Eles são irreconhecíveis sob seu disfarce simbólico e modelam nossos sentimentos e nossos atos, repetindo sem cessar os mesmos esquemas caducos. [...] (LAPIERRE, 2010, p. 82).

Nas sessões de Psicanálise freudiana, o inconsciente é expresso sempre verbalmente fazendo com que o paciente reviva no pensamento as lembranças do seu passado acerca de situações não resolvidas, seus traumas, entre outros. Na teoria de Lapierre, o inconsciente se expressa de forma tácita por meio da representação dos objetos, do movimento, do tônus, dos gestos, entre outros, possibilitando ao brincante reviver a mesma situação, tanto no pensamento, como no corpo (tendo como referência a expressão corporal e motora), fazendo deste um meio significativo de comunicação. E a decodificação dessa linguagem regressiva ou simbólica vivida pelos participantes do jogo se configura como uma terapia de grande eficiência, com resultados em curto prazo. Isto contribui muito para a prática profissional e pedagógica do professor, pois, lhe possibilita conhecimento de si mesmo como sujeito cheio de contradições e que este processo ocorre no contato com o outro que está, também, na relação suscetível às mesmas dificuldades da vida humana.

Outro aspecto singular está no fato de que a teoria das pulsões freudianas estabelece relações intrínsecas com a noção de libido. Segundo ela, toda ação humana está direcionada para a sexualidade. Lapierre, contrariamente, defendia a ideia de que as experiências humanas não se restringem aos aspectos sexuais, mas, a todas as necessidades psicoafetivas, e a isto chamou de “comunicação profunda”. (LAPIERRE, 2010, p. 44).

No início desse tópico, ao fazermos a distinção entre a Psicomotricidade Relacional e a Análise Corporal da Relação, usamos como exemplos situações que envolveram crianças, e isto fizemos no intuito de facilitar a compreensão, mas, na verdade o trabalho de Análise Corporal da Relação é realizado com adultos.

3.1.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON E AJURIAGUERRA NA CONFRONTAÇÃO COM O PENSAMENTO FREUDIANO

Na confrontação com a teoria freudiana, André Lapierre valeu-se da contribuição do pensamento de Henri Wallon e de Ajuriaguerra, principalmente com respeito ao tónus e à comunicação.

Juan de Ajuriaguerra, médico espanhol especialista em Neurofisiologia e Neuropsiquiatria Infantil, em seus estudos, chegou à conclusão de que a criança evolui na medida em que vai tomando consciência do seu corpo, processo este que denominou de “veículo de corticalização progressiva”, que compreende três Estágios: 1) CORPO AGIDO — receptor – diálogo corporal com a mãe – reflexo; 2) CORPO ATUANTE – espectador – diálogo corporal com os objetos – locomoção; 3) CORPO TRANSFORMADOR – ator – diálogo corporal consigo mesmo – PRAXIA. A praxia é o movimento intencional entre a visão (optocograma), responsável pela integração consciente dos dados exteriores — espaço, objeto, entre outros — e o corpo (somatograma), momento de integração automatizada desses dados externos — tónus, postura, pontos de apoio de movimento, dissociação de gestos entre outros. (AJURIAGUERRA *apud* FONSECA, 1987, p. 59).

Henri Wallon, Psicólogo e Médico francês, em suas pesquisas, investigava as funções psíquicas com suporte em suas bases orgânica e cerebral, ambas indissociáveis. Buscava compreender questões, como a memória, a afetividade e o comportamento social (característica fundamental do ser humano). Em sua concepção, a afetividade, a motricidade e a cognição constituem fatores que se relacionam durante o processo psicogenético de desenvolvimento da personalidade que se inicia na infância. Esse processo é marcado por “alternâncias funcionais” que se dão por meio de Estágios de mudanças. O Estágio Impulsivo Emocional (0 a 1 ano) é caracterizado pela afetividade que o bebê estabelece com a família. É, na verdade, a primeira relação social e com o ambiente. Os movimentos musculares são caóticos, mas, vão se organizando ao mesmo passo que vão se expressando suas emoções. São os primeiros indícios de comunicação interna do eu corporal no contato direto com as pessoas e de pouca influência do mundo físico. O bebê, porém, inicialmente, não consegue perceber essa distinção, mas, a relação com o adulto é primordial, pois, possibilita o ‘diálogo tônico’ ocorrente não só por

meio das palavras, mas, também, da expressão corporal, ou seja, do tônus. O sensitivo-motor (12 a 18 meses) e o aspecto projetivo (dos 18 meses aos 3 anos), constituem o segundo Estágio. É quando começa a percepção dos objetos e a imaginação se projeta por meio de atos motores. Inicia-se a imitação à construção da linguagem. No terceiro Estágio, ocorrem o personalismo (3 a 6 anos) — a crise de oposição (3 a 4 anos), a idade da graça (4 a 5 anos) e a imitação (5 a 6 anos). Esse período é marcado pela tomada de consciência e formação da personalidade, ocorrendo, também, a aquisição de um comportamento e imitação das regras sociais. No quarto Estágio, prevalece o aspecto categorial (6 a 11 anos), quando a criança desenvolve a memória, o pensamento conceitual e abstrato; o raciocínio simbólico e associativo. A partir dos 11 anos (quinto Estágio), o comportamento infantil é caracterizado pela adolescência, fase de grandes mudanças e transformações físicas e psicológicas, de afirmação sexual e, também, de valores morais e sexuais que vão definir a vida adulta. Segundo Wallon, o desenvolvimento não se estagna na adolescência, mas, continua durante toda vida da pessoa. (WALLON, 2007). “[...] A afetividade e cognição estarão dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida”. (GRADIOT-ALFANDERY, 2010, p. 37).

Muito se tem falado acerca da importância da afetividade como um valor necessário na elaboração da aprendizagem. Embora essa discussão seja comum nos círculos de debates sobre a educação, na prática, essa relação de afetividade quase não é vivenciada nas salas de aula, ficando apenas no imaginário como uma necessidade pedagógica. Na verdade, não existe nenhuma política pública que assegure a obrigatoriedade de uma ação afetiva por parte do professor. Existe apenas orientação pautada num discurso da Psicologia da Aprendizagem. Talvez isto decorra do fato de que a afetividade é na verdade uma postura que o educador adota, e não um método ou uma técnica que se aprende. Na Psicomotricidade Relacional, porém, essa relação de afetividade ocorre naturalmente, na medida em que é permitido vivermos emoções, sentimentos, lembranças, sejam elas boas ou más e, ao mesmo tempo, permitimos também, que o outro tenha esse mesmo direito, ou seja, o de reviver a sua história. E assim nessa relação de igualdade, em que ninguém se considera melhor do que o outro, e não há espaço para a inculpação, se perscruta a essência do SER e concede lugar à afetividade, à

solidariedade e à compreensão, fatores estes necessários para a cura de feridas que carregamos conosco na trajetória de nossa existência. Ao externarmos todas essas, frustrações, lembranças negativas, traumas e recalques, libertamos nosso corpo das doenças nele somatizadas. Isto é preventivo e profilático e podemos experimentá-lo, tanto nas sessões de Formação Pessoal das quais participamos como aluno do CIAR, bem como naquelas em que atuamos como psicomotricista relacional por via do Estágio.

Lapierre e Wallon estão em harmonia, quando consideram a infância uma das fases mais importante do desenvolvimento da pessoa humana, pois, é nela que se iniciam a formação e a estruturação da personalidade. Aqui o papel do educador é fundamental como agente cuidador, orientador e, sobretudo, mediador entre as primeiras apreensões e indagações da criança e suas descobertas no contato com o meio, bem como no modo de como esta vai processar e organizar esse conjunto de percepções, transformando-as em aprendizagem. Nesse contexto, a relação professor-aluno é muito significativa para despertar, também, na criança, a necessidade da relação nessa maturação psíquica, tanto nesta, como nas outras fases de seu desenvolvimento. Para o professor, é, também, uma oportunidade de reestruturação de sua personalidade. Esta relação proporciona, para ambos, os elementos necessários para constituição de uma história de vida pessoal capaz de saber lidar com as adversidades, contradições e diversidades. Ensina, também, a canalização positiva de suas emoções e de seus sentimentos. É por essas razões que todo exercício da Psicomotricidade Relacional se desenvolve por via de atividades livres, lúdicas e que privilegiam sempre a relação. No contato com os diversos objetos, com o adulto e com as outras crianças presentes no jogo, encontram-se condições para uma aprendizagem na qual o corpo e a mente são indissociáveis e em que todos aprendem e amadurecem por meio de relações psicoafetivas e psicoemocionais positivas.

Acerca da elaboração da afetividade na primeira infância e suas consequências na vida adulta, Lapierre explica:

Essa fragilidade afetiva é seqüela de problemas não resolvidos na primeira infância, recalçados no inconsciente e que se reatualizam nas situações do presente. Os psicanalistas e psicoterapeutas dirão que todos os problemas psíquicos, neuróticos, psicóticos e caracteriais da criança e do adulto originam-se fundamentalmente na primeira infância. (LAPIERRE, 2002, p. 11).

As contribuições de Ajuriaguerra e de Wallon foram inúmeras para a fundamentação do Psicomotricidade Relacional, pois, suas ideias tinham como preceitos básicos a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do “eu”. Para eles as emoções desempenham o aspecto mais importante no desenvolvimento da pessoa. É por meio desse desenvolvimento que os educandos externam suas vontades e desejos. Seus pensamentos revelam uma psicogênese da pessoa completa e uma teoria da emoção.

Após a explicação das ideias fundamentais desses teóricos, que de forma direta e indireta, influenciaram na formação da Psicomotricidade Relacional, vamos agora conhecer as especificidades do pensamento de André Lapierre.

Antes, porém, de passarmos para o próximo capítulo, se fazem necessárias algumas considerações sobre Vygotsky, uma vez que este teórico da Educação e da Psicologia Relacional não é em momento algum citado por André Lapierre, mesmo tendo sido contemporâneo dele.

Vygotsky, cientista bielo-russo contemporâneo da Revolução Soviética, recebeu influência direta do Materialismo Histórico-Dialético e em suas proposições acerca da aprendizagem, defendeu a ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre como resultado das interações socioculturais, bem como das condições de vida da criança. Diferentemente de Piaget, não estabeleceu fases para esse desenvolvimento. Dessa forma, criou a chamada Psicologia Cultural Histórica, também, conhecida como Teoria Sociocultural do Desenvolvimento Humano, valorizando os aspectos afetivos, emocionais e relacionais do ser humano. (VYGOTSKY, 2000).

É intrigante o fato de que vários psicomotricistas relacionais e autores que abordam essa temática, e que foram consultados quando da pesquisa bibliográfica para confecção deste trabalho, citam a teoria de Vygotsky no embasamento de seus argumentos científicos. Lapierre, em suas pesquisas, não faz referência a esse

autor, fato este que, no contato pessoal que tivemos com Anne Lapierre, em março 2013, ela ratificou que seu pai não teve conhecimento do pensamento de Vygotsky, e que ele não era conhecido em alguns países da Europa e veio a conhecer “esse eminente pensador” aqui no Brasil. Reconheceu ainda que o referido cientista tem em suas propostas ideias análogas, que podem ser citadas como embasamento teórico da Psicomotricidade Relacional, mas, que não saberia explicar por que tais ideias não eram veiculadas na França.

Embora não seja objeto deste trabalho, urge salientar e não podemos dizer com clareza (fato este que instiga uma pesquisa específica), mas, talvez, seja compreensível a ideia de que, após o período Pós-Segunda Guerra, caracterizado como “guerra fria”, tenha ocorrido o impedimento da difusão do pensamento vygotskyano nos países do bloco capitalista que, ao exercerem sua hegemonia político-econômica no mundo, se opunham às ideias de Marx e Engels. Por outro lado, embora um pesquisador, no objetivo de validar sua pesquisa, necessite apreender uma considerável quantidade de teorias que estejam direta ou indiretamente relacionadas ao tema de seu trabalho, mesmo assim, isto não significa que ele deva conhecer todos os autores que abordam seu referido tema, pois, somos sujeitos pensantes limitados no tempo e no espaço onde se faz a pesquisa científica. E este pode ser o outro motivo da não citação de Vygotsky na teoria da Psicomotricidade Relacional Por Parte de André Lapierre.

4 A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO PRÁTICA TERAPÊUTICA E DE APOIO PEDAGÓGICO

4.1 Especificidades do Pensamento de Lapierre e suas Contribuições como Prática Preventiva, Terapêutica e Profilática para Educadores.

Iniciamos essa discussão com a seguinte asserção: “O meu caminho conduziu-me àquilo que chamei ‘psicomotricidade Relacional’ colocando ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos”. (LAPIERRE, 2002, p. 34).

A Teoria da Psicomotricidade Relacional revela uma prática em que o foco da atenção acerca do psiquismo não está prioritariamente na intelectualidade ou na racionalidade (parte cortical do cérebro), mas, nos aspectos afetivos e emocionais (parte subcortical do cérebro) do corpo que, em movimento, está na relação com o outro e com o ambiente, ou seja, o corpo e sua atividade motora em todos os aspectos. Aqui o pensamento de André Lapierre rompe com o aspecto puramente racional e funcional das teorias da Psicomotricidade que, em sua origem, se preocupava apenas com a ideia de um corpo instrumental, com uma ginástica meramente corretiva e, também, com a reeducação de crianças que expressavam dificuldades psicomotoras e, nesse processo, evolui para uma prática corporal de relação. (LAPIERRE, 2002).

Essa proposta mostra-se desafiadora, pois, o ocidente, ao romper com as estruturas da sociedade feudal, originou dois movimentos, o Renascimento e o Iluminismo. Ambos determinaram concomitantemente com o surgimento da Modernidade e da sociedade contemporânea. Vimos nascer o embate filosófico entre o Racionalismo e o Empirismo. Razão e experiência se postavam contraditoriamente como as questões mais importantes da vida humana e, mesmo as doutrinas questionadoras dessas visões contraditórias (intelectualismo, criticismo e apriorismo), deixaram de olhar o ser humano na sua totalidade. No século XIX, o debate social se torna eminentemente político e os dois modelos de produção do trabalho, ou seja, o Capitalismo e o Socialismo se fecham em torno da organização do Estado. Economia, Política, Estado, Poder e Trabalho são o foco das atenções,

discussões e motivos de opressão e guerra, é como se esses fatores fossem independentes dos homens e eles existissem por causa deles. Na verdade todas essas questões existem para o homem, e são consequências das suas distintas relações estabelecidas no tempo e no espaço. São significados e significantes da vida e por isso mesmo se faz necessário o resgate do valor humano como corpo presente no mundo a edificar a própria História. O ser que pensa e experimenta só consegue praticar essas ações por meio de seu corpo. É ele que decodifica as sensações advindas do meio e, desde então é que se produzem todos os tipos de conhecimentos, inclusive a experiência científica. Só se pensa e experimenta por meio do corpo. Somos corpo e é por meio dele que nos movemos e existimos. É no corpo que expressamos o prazer, nossas alegrias, vitórias e sucessos. É, também, por meio dele que experimentamos o desprazer e as tristezas, evidenciamos nossas derrotas e insucessos e, ainda, é nele que somatizamos nossas angústia e frustrações. É no corpo que alimentamos nossos pensamentos e ideias e sentimos as suas consequências.

O Corpo Fala, de Pierre Weil e Roland Tompakov (2012), é um livro pioneiro que se reporta à linguagem da comunicação não verbal. O corpo é a comunicação mais arcaica do ser humano, pois, quando ainda não existia a linguagem falada e a escrita como símbolos da fala, expressava-se por meio de gestos e mímicas, primeiros símbolos de comunicação. Ainda hoje, basta um gesto e a comunicação está estabelecida. O psicomotricista relacional fala por meio do seu corpo. E nessa relação às vezes se faz necessário emprestar esse corpo, que pode ser utilizado como objeto simbólico ou regressivo para a outra pessoa que está, também, na relação, vivenciando no jogo uma situação, também, simbólica ou regressiva.

Lapierre aprofundou a noção de corpo, em cujas dimensões era vista pela Ciência apenas nos aspectos funcional, anatômico, fisiológico e psicológico e, então, acrescentou a dimensão do “Psiquismo do corpo vivido”. (LEOPOLDO, ISABEL e LAPIERRE, 2005); na busca de compreender o corpo psíquico que está na relação com o outro e com o meio onde ele habita, considerando todos os seus aspectos, sejam eles sociais, políticos, econômicos entre outros, bem como a forma de como ele se comporta por meio de suas pulsões, de seu tônus, por meio de suas ações involuntárias e espontâneas, resultado de sua experiência afetivo-emocional.

É uma prática que apaixona, no dizer desses autores:

A paixão, creio eu, veio dos resultados que observei primeiro em mim mesmo, nas minhas mudanças pessoais e nas minhas atitudes profissionais, que resultaram numa qualidade de vida afetiva-emocional quando pude resgatar meu espaço num mundo que até então me engolia. Passei a Existir. Como não se apaixonar por algo que devolve a vida? (VIERA, BATISTA e LAPIERRE, 2005, p. 35).

Reiteramos o fato de que esse método possibilita a superação de conflitos existenciais, de traumas e recalques, configurando-se como uma terapia, mas, agindo, também, de forma preventiva desses conflitos onde mediado pela relação os aspectos cognitivo, psicomotor e socioemocional são trabalhados concomitantemente. Esse método, utilizado nas sessões, objetiva ampliar nossa óptica de educação que hoje explora apenas os aspectos cognitivos, racionais e intelectuais, quando na verdade o homem é um ser holístico e a educação deve recuperar essa visão global do SER.

Ratificamos a afirmação de que as sessões de Psicomotricidade Relacional ocorrem por meio do jogo espontâneo. Lapierre e Auconturier (1998) levantam uma crítica à Freud pelo fato de este não ter valorizado o aspecto motor em seus postulados. O movimento do corpo pelo jogo livre e espontâneo se constitui num ato pedagógico e facilitador da aprendizagem (fato este que será abordado no capítulo 5) e principalmente como ato formador da personalidade, questão esta que estamos abordando neste momento.

No *setting* da Psicomotricidade Relacional, privilegia-se a comunicação não verbal, onde o corpo de um participante se encontra com o corpo de outros participantes mediatizados nos objetos diversos constantes no espaço do ambiente onde ocorre a sessão, podendo experimentar e vivenciar situações as mais diversas possíveis no nível simbólico de representações que, na maioria das vezes, refletem ações vividas no inconsciente e que só mais tarde são traduzidas conscientemente. Essa prática proporciona:

Um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 39).

Ao conteúdo simbólico, Lapierre acrescenta que esta organização tônica, também, é constituída, em parte, pela vivência imaginária do sujeito em suas relações corporais com o outro. Neste caso, cada pessoa tem uma história de vida singular, marcada pela relação com o outro e com o mundo. Ao longo dessas relações, é formada e armazenada uma carga emocional e fantasmática, que pode desencadear contrações tônicas que, possivelmente, com o tempo, se torna crônicas, rígidas, acarretando para o ser humano dificuldades relacionais. Para amenizar essas dificuldades e auxiliar crianças e adultos a melhorar as suas estratégias relacionais, ele desenvolveu uma práxis psicomotora relacional baseada na atividade corporal lúdica ou do jogo livre. (PINTO, 2010, p. 55).

Na Psicomotricidade Relacional, o brincar não significa apenas uma atividade recreativa ou de desenvolvimento da criatividade que ocorre mediante os jogos estruturados, mas, sobretudo uma atividade natural onde a criança e, também, o adulto se descobrem a si mesmos, o mundo e os outros. É a oportunidade de vivenciar o prazer sensório-motor associado às atividades motrizes, como: correr, pular, andar entre outros, numa estreita relação entre as sensações corporais e os estados tônicos e emocionais da pessoa. (LAPIERRE; AUCONTURIER, 2004).

No início das sessões de que participamos quando em formação, bem como das que orientamos enquanto Psicomotricista Relacional estranhávamos a carga de agressividade vivenciada pelos participantes do jogo. Na ocasião, nos apavorava deparar com a agressividade expressada pelas pessoas participantes. Quando aprendemos a olhar para nos próprios, esse estranhamento foi desaparecendo, pois, percebemos que nossas atitudes eram agressivas e não tínhamos consciência disso. Mediante a Psicomotricidade Relacional aprendemos a olhar para nos e com profundidade e, a partir daí, passemos a nos conhecer melhor. Nossas fragilidades e frustrações, lutas e decepções, medos e limitações, como, também, os sentimentos de amargura guardados dentro de nós (não tínhamos consciência deles) vieram à tona e foram externados livremente de forma simbólica, proporcionando-nos uma tomada de consciência e de busca de libertação desses sentimentos opressores que se manifestavam em nossas atitudes, conscientes e inconscientes. Todo esse conhecimento acerca de nós ocorreu num ambiente livre de inculpação, sendo este fator muito importante nesse processo terapêutico.

Ao mesmo tempo, notamos que nosso sistema educacional não nos permite vivenciar essa experiência. Somos levados a conhecer “tudo”, menos a nós mesmos.

No decorrer das sessões fomos compreendendo que a agressividade é algo natural do ser humano, e aprendendo também, a canalizá-la como pulsão positiva da vida. Aprendemos a transferir nossa agressividade para o objeto e não mais concentrá-la na outra pessoa da relação. Da mesma forma passamos a compreender melhor os outros e a tratá-los com diligência, entendendo suas fragilidades e limitações humanas, tornando-nos, a partir daí, um mediador no processo terapêutico deles. A agressividade é um estado tônico e uma pulsão de vida que precisa ser compreendida e vivenciada no intuito de nos conhecermos melhor e aprendermos a lidar com nossos conflitos.

Freud compreendia a agressividade como fonte primária da pulsão de morte. Seu pensamento influenciou veementemente nossa cultura, que compreende a agressividade sempre como uma ação negativa. Já o pensamento winnicottiano compreende a agressividade, como uma ação reveladora da frustração e ainda como uma das fontes de energia e de alteridade do ser humano. (WINNICOTT, 1950, p. 285). Já Lapierre vê o impulso agressivo como uma forma de comunicação, ou seja, como afirmação da identidade humana. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). E que “[...] tem para a criança um sentido de um apelo a ser ouvido, escutado, reconhecido, amado, para que sua existência se torne melhor [...]”. (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986, p. 160).

Como gestor de uma escola pública da Prefeitura de Fortaleza, localizada na Secretaria Executiva Regional II, compartilhávamos com os professores dessa escola uma situação de estresse em razão do comportamento disciplinar de um considerável número de alunos. Vale aqui ressaltar que a relação professor-aluno é hoje um dos graves problemas que a escola enfrenta e se constitui, também, num dos motivos que mais causa desajuste emocional nos professores. Sobre isto, fazemos o seguinte relato.

No início do ano de 2011, o professor da turma do 2º ano apresenta à direção (que na época era representada por nós), um aluno daqueles ditos “bonzinhos”, pois, ele era muito quieto e não causava incômodo. O motivo da ocorrência se deu pelo fato de ele haver apresentado um impulso de raiva com um outro colega, chegando a furá-lo com a ponta de um lápis em várias partes do braço

direito. Quando chamado à atenção, agrediu, também, o professor, proferindo contra estas palavras de baixo calão. E quando da nossa presença, fez o mesmo.

Chamamos os pais do garoto agressor e o encaminhamos para acompanhamento psicológico numa outra instituição, com a qual tínhamos parceria. Essa situação nos impressionou bastante, pois, se tratava de um aluno calado e muito quieto em sala de aula. Posteriormente, em uma das conversas que tivemos com a psicóloga que acompanhou a criança, ela nos disse que o referido aluno apresentava transtorno comportamental (bipolar) e que a sua forma de reagir a uma situação de desconforto era por via da agressividade, assumindo picos de violência e de que a escola precisava fazer um trabalho para resolver essa situação.

Isso nos deixou mais impotentes ainda, pois, não sabíamos o que fazer. E esta turma era de fato muito problemática. Mais da metade dos alunos apresentava um comportamento agressivo. Particularmente nos sentíamos exaustos, desanimados e desacreditados no trabalho que realizávamos. O mais preocupante era o fato de que não se tratava de um caso isolado, pois, professores de outras turmas se queixavam constantemente de que “não aguentavam mais” seus alunos. E, apesar de frustrado em decorrência de tal situação, aparentávamos um total equilíbrio emocional diante dos professores e funcionários, mas, em casa externávamos toda essa frustração, causando desconforto à família.

Na busca de ajuda, deparamos com a Psicomotricidade Relacional, tendo a turma do 2º ano sido escolhida para o exercício dos Estágios como psicomotricista relacional. Durante esse processo, pudemos testemunhar várias nuances de agressividade desses alunos, bem como a diminuição dessa carga de agressividade ao longo das sessões de Estágio, sendo esta experiência relatada com detalhes no capítulo 5 deste ensaio.

Muitas vezes, confundimos agressividade com violência. A agressividade é uma pulsão de reação natural do ser humano perante uma situação que ameaça sua integridade física ou moral. É uma ação instintiva de proteção e de segurança de nossa espécie. No reino animal, até os seres irracionais reagem quando se sentem ameaçados em seu habitat. Por outro lado, a violência é uma agressão que provoca danos físicos ou morais. É uma forma exacerbada de agressividade

transferida para qualquer tipo de objeto, inclusive para o outro de uma relação qualquer. Nas sessões de Psicomotricidade Relacional é permitido vivenciar a agressividade como pulsão necessária à existência, porém não é admitido o uso da violência e, quando esta começa aparecer no jogo como uma possibilidade do brincante ao enfrentar uma situação qualquer, ocorre imediatamente a interferência do psicomotricista relacional, a fim de que essa pulsão seja canalizada positivamente. Tal interferência ocorre simbolicamente mediante o uso do corpo, evitando o uso da fala e, principalmente, o sentimento de inculpação. Ainda se faz necessário salientar que o *setting* não é um espaço de prevalência de anomia. Nele se pode experimentar a desordem e a bagunça de forma provisória como necessárias para a constituição de uma nova ordem ou organização que pode ser posteriormente transgredida novamente e refeita sucessivamente. Isto evoca um processo dialético, demonstrando que a vida possui suas contradições e que elas são necessárias para o desenvolvimento humano e para o sentido da existência, ensinando-nos que às vezes é preciso desconstituir para se constituir novamente. São desafios que precisam ser enfrentados e superados. No jogo, existem regras que os participantes passam a conhecer objetivamente e de forma clara antes do início da sessão. No diálogo realizado na roda inicial, são postas algumas regras entre elas, destacamos: “não se deve machucar o outro ou se machucar a si próprio”, demonstrando a existência de normas que garantem a segurança física dos brincantes e a preservação do espaço utilizado. No jogo vivemos o simbólico no objetivo de conhecer nossas realidades na busca de superá-las.

Em Psicomotricidade Relacional, percebe-se que a evolução das crianças exige a passagem do investimento tônico-afetivo nos objetos (vivência simbólica do objeto) para o investimento intelectual, onde ela explora suas qualidades físicas e funcionais. (LAPIERRE *apud* BATISTA; GUERRA; VIEIRA, 2012, p. 57).

A Psicomotricidade Relacional é um método de ação profilática por unir dois componentes essenciais da vida humana, que são a afetividade e a inteligência, que, pedagogicamente, objetivam:

[...] Favorecer e organizar as experiências corporais. [...] de aprender, de conceitualizar e de intelectualizar a experiência vivida. Ao mesmo tempo, a riqueza e a variedade das atividades corporais com os diferentes objetos postos à disposição das crianças permitem sair de uma programação demasiado dirigida e ir para uma pedagogia, quem sabe mais aberta, da descoberta na qual a criança está estreitamente vinculada à busca e é livre em certa medida, para desenvolver os temas que lhe interessem. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 143).

Brincar, ensinar e aprender são categorias inseparáveis, presentes cada vez mais nas pesquisas e discussões pedagógicas, cujo intuito é o de comprovar a importância de uma “pedagogia do brincar”, visando a fomentar diretrizes para a formação inicial e continuada de docentes. É sobre isso que Tânia Ramos Fortuna, doutora em Educação e professora de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e, também, coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” (www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar), aborda em seus artigos publicados na *Revista Pátio*, nº 31 jun. 2012, e, também, na *Revista Presença Pedagógica*, edição de jan./fev. de 2013. Segundo ela:

Uma constelação de experiências, que abrange a vida inteira do professor, determina a presença da brincadeira em suas aulas. O saber lúdico expressa uma relação lúdica com a vida, da qual ele emerge e na qual ele se realiza. Os professores que brincam o fazem porque continuam a aprender brincando e são pessoas que brincam.

Na introdução deste trabalho, fizemos referência a síndrome de Burnout, problema que representa os primeiros sintomas do cansaço, esgotamento e falta de motivação, bem como apresentamos dados estatísticos fornecidos pelo Instituto de Previdência do Município de Fortaleza, apontando altos índices de licenças e afastamentos de professores em consequência a problemas de saúde provenientes do exercício de sua função. De acordo com os dados obtidos nessa pesquisa a formação em Psicomotricidade Relacional possibilita ao educador adquirir uma postura baseada numa relação psicoafetiva promissora para um melhor desempenho e desenvolvimento do trabalho docente.

Essa proposta de uma prática docente fundamentada numa relação saudável entre a mente e o corpo está referendada, também, nas pesquisas de Adalberto de Paula Barreto, médico psiquiatra e doutor em Antropologia, e, também, professor do Departamento de Saúde Comunitária da Faculdade de Medicina da

Universidade Federal do Ceará (UFC). Seu trabalho consistiu inicialmente numa observação entre as queixas e os sintomas de seus pacientes. Segundo ele, a linguagem do inconsciente se manifesta no corpo por meio de sintomas. Nessa perspectiva, criou “a Terapia Comunitária Sistêmica Integrativa”, cujo objetivo é levar as pessoas a compreender a mensagem simbólica do corpo e da mente presente nos sintomas e desde então, orientá-las na busca de uma qualidade de vida.

Byington (1996) diz que, ao longo do século XX, ocorreu a dissociação entre

[...] a Psicologia Psicodinâmica centrada nos processos inconscientes (subjetivos) e a Psicologia Comportamental centrada na conduta (objetiva). Foi desta última que se originou a Psicologia Cognitiva que domina hoje o Construtivismo Pedagógico predominantemente consciente, racional e dirigido à adaptação à realidade externa. (BYINGTON, 1996, p. 46).

Conseqüentemente sucedeu a dissociação entre os aspectos subjetivos e objetivos do Ser e entre as realidades externas e internas do corpo, ou seja, entre psique e corpo. Sobre esta realidade, podemos discernir que a Psicomotricidade Relacional propõe novamente a associação e a inter-relação desses fatores que jamais deveriam ter sido separados, uma vez que o ser humano é um todo indissociável. Nessa perspectiva, a teoria de Lapierre evoca uma prática pedagógica holística.

4.1.1 O SIGNIFICADO DOS OBJETOS NO SETTING DA SESSÃO

O mundo em que habitamos é repleto de objetos, e estes possuem uma gama de significados que nós mesmos atribuímos a eles. Sem aprofundarmos a discussão, o Nominalismo³ é uma corrente filosófica que trata do aspecto complexo e contraditório que é o de nominar as coisas, atribuindo a elas sentido. Encontramos, também, na Linguística outra possibilidade de se compreender o nome que se

³ “[...] é uma doutrina que não admite a existência do universal nem no mundo das coisas, nem no pensamento”. Adquire radicalidade através de Roscelino de Compiègne. Porém o nome mais notável nesta escola é de Guilherme de Ockham, frade franciscano, filósofo, lógico e teólogo escolástico. Conhecido como o 'doutor invencível'. Pregava uma “teoria de liberdade baseada no sujeito”, nele o ser humano “[...] seria capaz de escolher e saber o que é certo e errado sem nenhuma intervenção exterior”. Em sua obra *Ordination*, dizia que “[...] todo conhecimento racional tem base na lógica, de acordo com os dados proporcionados pelos sentidos”. (MERINO, 1999, p. 238). (http://pt.wikipedia.org/wiki/Guilherme_de_Ockham)

atribuiu aos seres. E ainda na Filosofia, encontramos Ludwig Wittgenstein que, mediante sua Filosofia da Linguagem, procura adequar a linguagem à realidade. Segundo ele, a linguagem não corresponde ao verdadeiro significado da realidade, ou seja, ela não é a reprodução real do objeto, e sim um exercício ou um jogo, sendo que estes jogos de linguagens vão constituindo seu significado por meio das relações sociais e nas diferentes condições que esta impõe ao ser humano. Nessa busca de compreender a linguagem, Wittgenstein faz uma crítica à Linguística ao dizer que ela não se compreende por meio lógico, mas, sim por intermédio de seu uso social. “A linguagem é uma caixa de ferramentas”. (WITTGENSTEIN, 1975). Nessa perspectiva, para ele a linguagem não está associada aos fatores de falsidade ou de verdade, mas, em saber adequá-la nas condições que a vida exige.

O pensamento de Wittgenstein atribui à linguagem um resultado do aspecto puramente social, mas, sabemos, também, que, em nosso contato com o objeto passamos por uma experiência individual que se traduz numa linguagem conceitual com significados particulares. Um objeto pode representar um significado para um, e ao mesmo tempo designar um conteúdo diferente para outra pessoa e, ainda assim, não ser necessariamente uma imposição social, mas, uma leitura particular do sujeito diante do objeto. A Psicanálise freudiana consiste na resolução desse conflito, quando ela se refere à regra social e ao desejo da pessoa, ou seja, entre o que a regra social impõe e os desejos considerados antissociais que passam a ser reprimidos pela pessoa. Compreendemos melhor essa relação quando deparamos com os conceitos freudianos do Id, do Ego e do Superego.

Na Psicomotricidade Relacional, os objetos considerados clássicos pelo seu uso desde as primeiras sessões quando da criação do método, possui um significado comum e social, mas, seu emprego no jogo pode representar uma variedade de significados e significantes, dependendo da condição e vivência, primeiramente num nível individual. Na medida em que uma pessoa atribui um valor significativo a certo objeto, e ela está vivenciando algo da sua vida real, seja uma experiência que ocorreu há 20 ou dez anos ou ainda, há um mês, dias ou há segundos, esta vivência esta carregada de emoções positivas ou negativas. O *setting* possibilita que esta vivência seja compartilhada, e aqui entra o aspecto social, onde se faz necessária, nesta relação a isenção de culpa, sendo permitida a quebra de regras estabelecidas. O objetivo consiste em deixar a pessoa

experimentar uma situação no nível consciente ou inconsciente, possibilitando o indivíduo aprender a lidar com suas emoções, suas lembranças, fantasmas, desejos e limitações e, posteriormente canalizá-las para uma relação positiva.

Os objetos clássicos constam de uma simbologia própria e possuem valor de uso transicional conforme explica Leopoldo quando cita Winnicot (1975), ao dizer que ele “[...] permite à criança fazer a transição da primeira relação com a mãe para a relação com o objeto”.

O outro valor é o da utilização do objeto como substitutivo simbólico, ou seja, quando substitui o pai, a mãe ou qualquer outra pessoa que seja relevante tanto para uma vivência no nível do imaginário quanto no nível de um simbolismo vivido no inconsciente.

Assim a decodificação simbólica dos materiais pode nos auxiliar muito na compreensão da comunicação inconsciente das pessoas, quando se relacionam durante o jogo espontâneo. A decodificação simbólica do material deve estar, também, relacionada ao grupo e ao outro, e só é possível ao psicomotricista relacional decodificar, se reconhecer, nele mesmo, seus registros corporais. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 70).

Ainda acerca da utilização e do valor simbólico dos materiais utilizados, LAPIERRE; AUCOUTURIER acrescentam:

A natureza, a forma e o volume dos objetos podem evidentemente induzir a comportamentos simbólicos, e nós os utilizaremos frequentemente sob essa ótica, mas, é preciso, também, saber que a criança não se deixa manipular sempre por estas induções e é capaz de integrar qualquer objeto a seus fantasmas do momento. [...] Para a criança, o objeto se integra estritamente à ação e compartilha os conteúdos imaginários. Sua imaginação transbordante pode transformar o objeto em qualquer coisa. [...] de acordo com as necessidades da expressão simbólica. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 98, 99).

4.1.2 AS ESPECIFICIDADES DOS OBJETOS E SUA RELAÇÃO COM O SIMBÓLICO E O PEDAGÓGICO VIVENCIADOS NO SETTING DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Todos os objetos utilizados no *setting* possuem, também, a finalidade de jogos estruturados e organizados, mas sobretudo, que os conteúdos explorados ocorram no nível do imaginário e do inconsciente (sentido simbólico), como veremos

a seguir. Todas essas finalidades e conteúdos são experimentados durante o jogo, porém a exploração do sentido simbólico se torna preponderante aos objetivos da Psicomotricidade Relacional.

Bolas

É considerado um material muito dinâmico, proporcionado pela própria estrutura. Fácil de rolar, pular, escapar do domínio de alguém. Suas cores diversas, pesos e tamanhos variados possibilitam uma quantidade enorme de significados. É um instrumento que pode ser contido, possibilita a aproximação, atividades grupais (significado pedagógico) e estimula vivências no plano do imaginário e do inconsciente.

Bambolês

Suas cores e dimensões diversas ensejam a exploração de conceitos matemáticos, mas, imaginariamente, podem significar a direção de um carro, o útero materno, uma cacimba, entre outros, denotando limites e espaços, entre outras situações. No nível inconsciente, pode levar a criança a uma situação regressiva, fazendo-a experimentar o período em que estava no ventre da mãe. “É um material que contém”. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Cordas

Bastante utilizadas em brincadeiras comumente conhecidas, como pular de corda e cabo de guerra. A corda é um instrumento maleável e que, por meio de suas cores, dimensões e tamanhos, pode ser utilizada em conceitos pedagógicos. É um objeto de contenção e no nível imaginário pode representar uma vivência regressiva — o cordão umbilical. A corda pode proporcionar, também, uma ação de afetividade e de ligação, ou ainda, de penetração, no nível simbólico. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE 2005).

Bastões

Também são chamados de espaguetes pelo fato de hoje serem utilizados os materiais de espuma de uso muito comum nas aulas de natação. Esse material é leve e flexível, evitando machucados quando de sua utilização, substituindo, assim, os primeiros bastões que eram de madeira ou de papelotes que, por sua rigidez, causavam ameaças aos brincantes. Os bastões de espuma, também, são mais acessíveis aos jogos, em razão de sua infinidade de cores.

Excelente instrumento pedagógico, principalmente por seus conteúdos matemáticos e de estímulos à criatividade e atividades sensório-motoras, possui conotação masculina, por simbolizar o falo e a figura do pai. Por isso mesmo é um símbolo, também, de poder, portanto muito utilizado quando o psicomotricista relacional tem como conteúdo principal trabalhar a agressividade. No plano da imaginação poderá representar uma infinidade de coisas, como, por exemplo, um cavalo, uma pessoa desejada ou amada ou, ainda, uma espada, entre outros. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Caixas

Geralmente são de papelão com tamanhos e cores diversificadas. As formas das caixas podem ser exploradas por conceitos matemáticos. No aspecto simbólico, proporcionam sensações de proteção e segurança, “[...] evocando vivências regressivas, em geral ligadas à figura materna materializada na casa, no quarto, berço e útero”. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 93). O uso de caixas é muito convidativo, quando se quer trabalhar as pulsões de agressividade e de destruição.

Tecidos

Suas formas, cores e tamanhos podem ser abordados de forma pedagógica. No nível da imaginação e do simbólico, podem ser trabalhados na questão da morte, do nascimento, da ressurreição e de sumiço. É um instrumento que instiga facilmente a vivência de fantasias as mais diversas possíveis, levando os

brincantes a representarem familiares (dóceis ou cruéis), artistas e pessoas de renome (boas ou más), bichos de estimação, super-heróis, bem como fantasmas ou monstros aterradores. Aqui a interpretação simbólica pode levar a pessoa a experimentar uma vivência de algo oposto a sua personalidade, atitude ou caráter ou ainda uma forma de reagir diferentemente da maneira como costuma se comportar. Por exemplo, em lugar de ser passiva a agressão de alguém, poderá adotar uma atitude de superioridade. Então, o que não é vivido na realidade, naquele momento, é vivenciado simbolicamente. Os tecidos são um material muito rico na exploração do simbólico.

Jornais

Pedagogicamente estimulam a coordenação motora por meio do ato de organizar, cortar, rasgar e dobrar. Simbolicamente permitem a bagunça, a destruição e todas as pulsões de agressividade e de regressão. Estimulam, também, as sensações de movimento, prazer em mergulhar nos jornais amontoados ou de penetração ao por rolos de jornais debaixo da roupa do outro, mexendo assim com pulsões da sexualidade. Todo esse ciclo de ações é experimentado livre de qualquer situação de culpa ao liberar as diversas pulsões. Segundo Vieira; Batista; Lapierre:

A vivência com jornal provoca a quebra de paradigmas relacionados à necessidade de organização, limpeza, perfeccionismo, entre outros. Normalmente, a sensação predominante é de libertação por poder entrar e sair do caos, mais construído e integrado. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 91).

O jornal é o único objeto que é utilizado sozinho no *setting*, não sendo combinado com nenhum outro material.

Todos os Objetos Juntos

Da primeira até a sétima sessão do Estágio I, os materiais foram utilizados obedecendo “a seguinte ordem: bolas, bambolês, cordas, bastões, caixas, tecidos e jornais” (VIEIRA; BATISTA, 1995, p. 4). A oitava e última sessão dessa fase, porém, ocorre com a utilização de todos os materiais juntos. Desde o Estágio II, eles deverão ser utilizados, preferencialmente, de maneira combinada dois a dois,

com exceção do jornal, e essa combinação depende do conteúdo que se quer explorar.

Essa dinâmica de juntar os objetos requer uma observação redobrada, no intuito de descobrir com quais objetos as crianças se identificam mais e as possíveis leituras que podemos fazer dessa relação simbólica.

O Tapete

O tapete é outro material de imprescindível utilização nas sessões. É onde tudo começa e tudo termina. É no tapete que ocorre a roda inicial, onde se dão as boas-vindas, se conversa e se introduz uma relação de confiança, segurança e empatia. É aí que se colocam as regras que se fazem necessárias para uma ocorrência segura do *setting*. É, também, no tapete que a sessão se encerra. Nele se deve relaxar, descansar, baixar o tônus do corpo para retornar à realidade. É o lugar da criatividade, em que se pode expressar pela fala e a arte o que foi vivido durante a sessão. É o momento de decodificação e de compartilhamento do vivido. É o tempo de falar espontaneamente. É ainda o tapete o símbolo da segurança, representando a casa, o lugar do repouso e de cuidado. Quando alguém se machuca é para o tapete que deve ser levado. Quando alguém não quer brincar, por motivos os mais diversos, é no tapete que deve permanecer durante todo o jogo. Essa atitude de permanecer no tapete não significa passividade, pois, ali a pessoa pode assumir o papel de observador, função importante do sujeito na constituição de sua história. Como todos os demais objetos, ele está carregado de conteúdos pedagógicos, simbólicos e de estímulo à imaginação.

Outros materiais podem ser utilizados, mas, estes são os materiais clássicos necessários no *setting* da Psicomotricidade Relacional. Vimos a sua importância e a necessidade de exploração como elementos mediadores do conhecimento sobre si mesmos e do mundo. O pensamento walloniano aponta para o fato de que a aprendizagem ocorre quando há condições favoráveis para a sua constituição e na utilização de objetos que correspondam ao ato de aprender. (WALLON, 1975).

4.2 A Formação Docente do Psicomotricista Relacional como Prática Pedagógica

As teorias de Piaget e Wallon apontam como principais fatores, responsáveis pela aprendizagem, a atividade motora e o movimento do corpo na relação com os objetos. Nessa liberdade de perceber o ambiente ao ver, ouvir, tocar, cheirar e degustar, são sensações que oferecem ao corpo uma experiência com a realidade. São verdadeiros *insights* necessários para a elaboração do conhecimento, e tornando clara a importância do corpo na aquisição desse processo.

Wallon propõe uma educação humanista na qual a aprendizagem é resultado das condições orgânicas próprias da espécie humana e de sua relação com o meio social. Daí o desenvolvimento cognitivo resulta dos processos de maturação orgânica e das atividades funcionais proporcionados pelo meio onde eles ocorrem:

O que permite à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo [...] mas nele pode ser identificada (a transferência) [...] são as aptidões da espécie que estão em jogo, em especial as que fazem do homem um ser essencialmente social. (WALLON, 1979, p. 131).

Todas as teorias da Psicomotricidade estão em consonância, no sentido de que a expressão motora-corporal se faz necessária para a apreensão do real e nela consistem todos os requisitos para a aprendizagem. A Psicomotricidade Relacional extrapola essa compreensão, ao entender que o indivíduo que aprende é corpo em movimento relacional contínuo com o mundo e com os outros. Os sistemas educacionais, e a escola em particular, precisam absorver essa visão transformadora como proposta para seus currículos.

Vivemos uma crise neste século. O capitalismo neoliberal globalizado, ao estimular o consumo, legitima uma ordem social e, por que não, educacional, fundamentada na filosofia do ter. Embora o Projeto Político-Pedagógico da escola evoque como missão valores de cidadania, emancipação do ser, convivência social pacífica e de solidariedade fincada em valores humanos, na prática, o currículo está voltado para aquisição do saber apenas no nível da intelectualidade. No dizer de

LAPIERRE; AUCOUTURIER, repensar a educação é promover uma completa inversão dos valores. É outorgar prioridade ao Ser, e não ao Ter.

[...] esse processo deve ser objeto de preocupações conscientes do educador, ele não deixa de estar presente no inconsciente da criança. Portanto, é somente no nível simbólico, com um simbolismo consciente para o educador, porém inconsciente para a criança, que se fará a articulação da relação. [...] Não se trata de um enfoque utópico, e sim do resultado de observações realizadas durante vários anos, que comprovam o quanto esse núcleo psicoafetivo primário é determinante para toda a evolução da pessoa, (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 109).

Sobre isto converge o pensamento freireano, quando diz que “a tarefa do ensinante [...] é exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo”. (FREIRE, 2010, p. 11). E faz ainda uma recomendação aos docentes, quando diz que educar:

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas, ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem [...], sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não “bla-bla-blamente”, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as paixões e, também, com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (Idem, p. 12).

Ainda, sob um currículo engessado, onde as diversas disciplinas estão apenas preocupadas com o aspecto cognitivo, o educador deve investir nele mesmo por intermédio de uma formação que possibilite que a teleologia do conhecimento consista no valor da pessoa existencial e, nesta perspectiva, LAPIERRE; AUCOUTURIER fazem uma crítica a esses profissionais, ao dizer em que eles “[...] intelectualmente, recusam a sociedade na qual vivem... e, entretanto, a perpetuam pela educação que transmitem”. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 108).

Para mudar o currículo, é preciso trocar a atitude pedagógica e repensar os enfoques psicológicos das teorias da aprendizagem. Na compreensão de Byington,

A psicologia Psicodinâmica centrada nos processos inconscientes (subjetivos) e a Psicologia Comportamental centrada na conduta (objetiva). Foi desta última que se originou a Psicologia Cognitiva que domina hoje o Construtivismo Pedagógico predominantemente consciente, racional e dirigido à adaptação à realidade externa. (BYINGTON, 1996, p. 46).

Conseqüentemente, em sua trajetória histórica, a prática escolar proporcionou a dissociação entre os aspectos subjetivos e objetivos do Ser e entre as realidades externas e internas do corpo, ou seja, entre psique e corpo. Sobre esta realidade, podemos pensar que a Psicomotricidade Relacional propõe novamente a associação e a inter-relação desses fatores que jamais deveriam ter sido separados, uma vez que o ser humano é um todo indissociável. Nessa perspectiva, a teoria de Lapierre evoca uma prática pedagógica holística.

Mesmo que a Psicomotricidade Relacional não faça parte do currículo formal da escola, nada impede que esta atividade seja exercida pelo professor como um tema transversal sendo utilizada nas atividades lúdicas ou recreativas, estabelecendo, assim, a interdisciplinaridade. Isto exige do professor que ele atue com responsabilidade social, possibilitando uma educação que enseje vivências psicocorporal que promovam o desenvolvimento da personalidade para uma convivência social salutar. Poderia, no entanto, fazer parte do “[...] Currículo Escolar como uma atividade sistemática com fins preventivos e profiláticos” (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 141), tanto para professores como para alunos. O papel da escola não

[...] se trata de almejar conhecimentos abstratos, porém de formar a personalidade da criança, de desenvolver sua criatividade, de lhe permitir conquistar sua identidade e seu equilíbrio afetivo e por esta razão, enfatizamos sua função preventiva e principalmente educativa. (Idem).

Quando o homem tomou conta de si como um ser racional, dois fatores foram determinantes para sua qualificação como ser cognoscente. Caracterizado, primeiro pela busca de um sentido para a sua existência, esse fator é próprio do ser humano e foi essencial para promover sua distinção diante dos outros seres. Ainda hoje, em tudo o que fazemos, estamos buscando incessantemente reunir valores e sentidos à nossa existência. O fato de estarmos envolvido neste trabalho dissertativo significa sentido existencial. Em segundo lugar, ao nos percebermos como ser de razão, buscamos também, por meio desta, satisfazer nossas diversas necessidades humanas. Esses dois fatores só foram atingidos eficazmente por meio de algo que denominamos de conhecimento. Mito, fé, Filosofia, Ciência e senso comum são algumas das possibilidades de percepção do real por meio de um corpo humano em movimento que, na relação com outros corpos humanos, bem como com a natureza,

com o mundo e toda a sua diversidade, foram responsáveis pela elaboração de sua História social. “O desejo de aprender é apenas um dos componentes secundários do desejo de agir, do desejo de ser”. (LAPIERRE, 1977, *apud* VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 144). E conseqüentemente do desejo de existir.

O conhecimento não é resultado único da razão, nem somente da experiência. Rompendo com esse reducionismo filosófico entre racionalismo e empirismo, é da relação de ambos, ou seja, da ação psicocorporal, que tudo se expressa. Faz-se, portanto, necessário à formulação de uma pedagogia que possibilite o educando pegar, sentir e tocar livremente o objeto do conhecimento; fazer saber que há uma intrínseca relação entre o corpo (sujeito do conhecimento) e o objeto que se tenciona conhecer. Nessa perspectiva, o conteúdo não deve ser trabalhado apenas no plano conceitual, mas, também, por meio de uma expressão motora e plástica, estimulando assim a criatividade e a elaboração por parte da criança, como comumente ocorre no *setting* da Psicomotricidade Relacional. Trata-se de uma proposta educacional que deve ser vivenciada no espaço da escola estimulando esse movimento corporal, psicomotor, psicoafetivo e relacional, proporcionando aos educandos a usarem positivamente sua energia psíquica e física. Dessa forma, pode-se evitar o desgaste físico desnecessário que percebemos costumeiramente as crianças despenderem no horário do recreio. Ali, se gasta, e às vezes, de forma abusiva, se desgasta toda a energia não canalizada positivamente durante a aula. É preciso romper com a ideia de que a sala de aula ideal é aquela onde os alunos não se mexem, não fazem barulho nem dão “trabalho”. Existe algo de positivo no barulho. “Portanto, o domínio do barulho é, definitivamente, o domínio do gesto”. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 94) e das emoções. O psicomotricista relacional atinge certo nível de maturidade a ponto de fazê-lo compreender que essas atitudes que aparentam serem negativas podem ser canalizadas positivamente. Isto remete ao fato de que a Psicomotricidade Relacional proporciona ao educar uma mudança de postura com relação a dinâmica da sala de aula.

Antes de poder dominar o barulho, é necessário liberá-lo, isentá-lo de culpa, permitir e aceitar a explosão do barulho, tal como permitimos e aceitamos a explosão do movimento. Somente quando as tensões agressivas forem descarregadas será possível o acesso ao domínio e ao entendimento. (Idem, p. 96).

Já destacamos algumas vezes que, nas sessões de Psicomotricidade Relacional, deve-se evitar ao máximo o uso da linguagem verbal. Trata-se de um meio para encontrar outras formas de comunicação que a linguagem oral não permitiu. Nossos ancestrais criaram inicialmente uma civilização e uma cultura por meio de uma linguagem gestual, e esta atitude estimulava a criatividade para posteriormente transformá-la num signo que representasse uma linguagem acerca do real. Sobre isto, urge salientar que, nas sessões com os adultos, evita-se a linguagem verbal de uso comum, porém, nas sessões com crianças, o uso da mesma é totalmente permitido, pois, “convém esclarecer que não cabe ao educador o exercício da linguagem, e sim às crianças”. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 101). Isto nos sugere outra questão acerca da sala de aula, pois, didaticamente o professor é sempre quem fala. De forma expositiva, transmite sua aula e as crianças quase não interferem no discurso docente. Na Psicomotricidade Relacional, o educador aprende a escutar o outro. Oferece-lhe a oportunidade de se fazer compreender e provocar discussões que, mediante uma relação de troca, pode atingir objetivamente o conhecimento. O professor deve permitir o aluno atuar como sujeito de sua aprendizagem. Esta é na verdade uma prática que redundará num bem-estar para o professor.

Nas discussões livres, o educador é um participante e um coordenador do jogo, não um sensor. Ele responde quando é questionado, ele questiona a si próprio, ele retoma a discussão e, por meio da sua linguagem, ele contribui com palavras, expressões e estruturas de frases que poderão ser retomadas e assimiladas se corresponderem às necessidades do momento. Ele ajuda a criança a expressar-se, reformula com maior clareza o que foi dito por Pedro ou por Paulo, mas, sem frustrar o autor da frase. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 101).

Outro aspecto que merece nossa atenção é o fato de que o conceito de transferência simbólica pode se constituir, também, como um princípio ou numa técnica didática pedagógica, pois

A Pedagogia Simbólica utiliza conscientemente as funções estruturantes da projeção e da introjeção no ensino, principalmente quando emprega as técnicas expressivas. Equilibrar a participação do Eu e do Outro no aprendizado através da relação introjeção-projeção é uma das artes do ensino simbólico. (MOCCIO, 1980 *apud* BYINGTON, 1996, p. 71).

Na prática, numa aula de História sobre a Revolução Francesa, o educador pode fazer a seguinte transferência simbólica:

— Vocês agora são o povo na Revolução Francesa, disse a professora a seus alunos (ela projeta, os alunos introjetam). — E eu sou Napoleão (ela introjeta, eles projetam). — Vamos conversar sobre se vocês me querem ou não. (Elaboração simbólica da tomada do poder por Napoleão, com técnica expressiva psicodramática) [...] o *Self* Pedagógico, que envolve o todo consciente-inconsciente da relação professor-aluno, já evoca a transferência pedagógica. Como todas as funções estruturantes, também, a transferência pode ser criativa ou defensiva. (BYINGTON, 1996, p. 71).

A Pedagogia Simbólica de Byington propõe uma didática que utiliza a transferência simbólica como prática pedagógica. Tal técnica em si, não é Psicomotricidade Relacional, pois esta ocorre por meio de jogos livres e espontâneos, mas o fato de nela se trabalhar o aspecto simbólico, significa que possui uma estreita relação com a teoria de Lapierre no que se refere ao aspecto simbólico da transferência e pode ser perfeitamente usada pelo professor como método didático. Pois segundo Lapierre, “Falar é, também, afirmar a própria presença, uma presença intelectual que é projetada para fora de si e reveste-se da mesma significação simbólica que o ato motor”. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 101).

Com base nos pressupostos aqui levantados, a Psicomotricidade Relacional proporciona ao professor atingir um melhor desempenho em seu trabalho pedagógico, pois a Teoria de Lapierre defende a tese de que os aspectos cognitivo, afetivo-emocional e relacional estão presentes no corpo em movimento.

Nestes próximos tópicos, delinearemos a proposta pedagógica e curricular da Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional.

4.2.1 FUNCIONAMENTO E PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO

O curso ofertou 200 vagas para professores da rede Municipal de Fortaleza, mediante convênio firmado com o Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) – Fortaleza, sendo o investimento financeiro por aluno no valor total de R\$ 12.450,00 (doze mil, quatrocentos e cinquenta reais) custeados integralmente pela Prefeitura, conforme recursos oriundos do FUNDEB. (Anexo A).

As aulas ocorreram quinzenalmente no período noturno e na modalidade presencial, com carga horária de 660h/aula (Anexo B), distribuídas em quatro etapas de cinco meses, sendo 20 meses de aula presencial e seis meses para elaboração e

apresentação da monografia, conforme Resolução nº 014/2000, de 20/12/2000, do Conselho Federal de Psicologia, e Resolução nº 01/2001, do Conselho Nacional de Educação.

A estrutura curricular está assim distribuída: Formação teórica, Formação pessoal e Formação profissional.

4.2.2 A FORMAÇÃO TEÓRICA CIENTÍFICA

Esta compreendeu uma carga horária de 240h/a presencial. A formação foi composta por disciplinas que possibilitaram a aquisição do conhecimento geral do tema, conforme grade (Anexo C). Foram ministrados por professores doutores, mestres, especialistas e por Anne Lapierre, uma das criadoras do método. As aulas foram apresentadas por meio de uma didática e de uma metodologia diversificada e dinâmica, propiciadora da aprendizagem necessária. Nesse ínterim, foram realizadas aulas e pesquisas de campo pelos alunos sobre os assuntos abordados referentes à área específica do curso.

Essa etapa da formação proporcionou aos alunos o encontro com a teoria da Psicomotricidade Relacional e todos os outros pensamentos correlatos com este campo do conhecimento. Constituiu-se, também, num embasamento metodológico para as aulas práticas quando da atuação dos estagiários no exercício da Psicomotricidade Relacional realizado nas escolas.

4.2.3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Essa outra etapa da Formação foi caracterizada pelos Estágios Supervisionados, que iniciaram após um período de preparação de conhecimentos teóricos, e concomitantemente ao período de formação pessoal.

Esta formação ocorreu com o uso de trabalhos desenvolvidos pelos estagiários nas escolas da Prefeitura de Fortaleza durante o período diurno. Podia ser realizada na escola onde o professor estava lotado como regente ou em outra unidade escolar de seu interesse. Esta decisão cabia à dupla de trabalho que, após escolher a turma, a dividiam em dois grupos com quantidades iguais de alunos.

Antes, a dupla precisava ser liberada pela direção da escola, permitindo a realização do *setting*. Tal solicitação ocorreu por meio de requerimento. O diretor da escola, ao permitir a realização do Estágio, após cada sessão, se responsabilizava por assinar a Guia de Acompanhamento do Estágio para fins de comprovação junto à Supervisão do CIAR. (Anexo D).

Em reunião com os pais dos alunos da turma escolhida, os estagiários solicitavam deles uma autorização, concordando que seus filhos participassem de atividade que seria registrada por meio de filmagem. Esta autorização se deu em modelo padronizado. (Anexo E). De posse dessa autorização, enquanto um estagiário realizava a sessão com a sua turma, o outro agia como parceiro, fazendo apenas a filmagem sem interferir em momento algum no *setting* realizado pelo parceiro. Ao término de uma sessão, trocava-se de turma e se invertiam os papéis.

A filmagem do *setting*, segundo Vieira e Batista, constitui-se num instrumento de acompanhamento da supervisão, orientando o psicomotricista relacional no desempenho de sua formação. (VIEIRA; BATISTA, 1997).

Esta formação prática está dividida em três etapas — Estágio I, II e III —, numa média de oito a 12 sessões em cada uma delas. Estas ocorriam uma vez por semana, com uma carga horária entre 1h a 01h20min., no máximo. O professor titular da série e turma onde se realizavam as sessões não podia participar do jogo, caso não coincidisse com o próprio estagiário. A participação do professor titular e de um responsável familiar do aluno participante se dava no plano de informações e de *feedback* com o psicomotricista relacional, nunca podendo participar do *setting*.

O estagiário, antes de entrar em campo, precisava primeiro elaborar um projeto científico, apresentando seus objetivos de trabalho. (Apêndice A). Este precisava cobrir os objetivos gerais da prática profissional supervisionada, bem como os objetivos específicos relativos a cada etapa do Estágio. Essas diretrizes encontram-se numa apostila e eram conhecidas pelos alunos e discutidas nos encontros com seus respectivos supervisores.

Listamos na sequência os objetivos gerais destacados na apostila.

- 1 Possibilitar a familiarização com o *setting* da Psicomotricidade Relacional, e a articulação da teoria com a prática, por meio do desenvolvimento de atividade na escola.
- 2 Conhecer o método e a prática do psicomotricista relacional para argumentação, com vocabulário específico da Psicomotricidade Relacional, no atendimento às necessidades escolares.
- 3 Desenvolver a capacidade de observação escuta, leitura, decodificação e intervenção em situações vivenciadas com a criança e com o grupo.
- 4 Aprender a registrar por escrito os comportamentos manifestos do grupo, da criança e de si, a fim de buscar compreender o conteúdo latente.
- 5 Desenvolver a capacidade de se auto-observar analisando suas posturas, se ver, ver e ser visto.
- 6 Exercitar a prática da postura ética profissional no contexto escolar.
- 7 Desenvolver na escola, a prática preventiva da Psicomotricidade Relacional. (BATISTA; GUERRA; VIEIRA, 2012, p. 8).

O Estágio I é o momento de iniciação do exercício profissional do psicomotricista relacional, quando foram realizadas as primeiras observações e surgiram as primeiras dificuldades. Ofereceu oportunidade para o estagiário “familiarizar-se com o *setting* da Psicomotricidade Relacional” (VIEIRA; BATISTA, 1997, p. 3), levando-o a adquirir confiança em si mesmo quando do exercício do Estágio, e possibilitando às crianças participantes um lugar de segurança para expressão de suas vivências. É ainda o momento precípuo de se investir na disponibilidade corporal.

Nesta fase, por questões didáticas, o uso dos objetos estabelece a seguinte ordem: bolas, bambolês, cordas, bastões, jornais, tecidos, caixas e todos os materiais juntos. Esse material deverá ser adquirido pela unidade escolar, conforme quantitativo especificado na apostila de orientação da supervisão. Sobre isto, urge salientar, que por falta de recursos da própria escola, alguns estagiários os adquiriram com recursos próprios (o nosso caso).

O Estágio II é a etapa de consolidação do Estágio I e do exercício de aptidão e amadurecimento profissional. E, no dizer de Lapierre e Lapierre,

Aprende-se, nessas sessões, a estar atento à linguagem corporal da criança e, através dessa escuta permanente, perceber o significado 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 nosso corpo, das tensões e das descontrações de seu próprio corpo, de seus ritmos, de sua relação com o chão e com os objetos, e de muitas coisas mais. Aprende-se a compreender e, pouco a pouco, decodificar as nuances desses comportamentos. Aprende-se também, e sobretudo, a responder pela nossa própria linguagem corporal ao utilizar conscientemente os mesmos parâmetros, sem misturar inconscientemente nosso próprio desejo, acreditando responder ao desejo da criança. (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 161).

Nesta fase de Estágio, buscamos consolidar a prática profissional. Em seu planejamento, o estagiário seleciona os conteúdos que intenta explorar na sessão e, conseqüentemente, o material correspondente ao referido conteúdo. Nesta fase, não foi preciso seguir a ordem didática de utilização dos objetos, conforme o Estágio I. Por exemplo, se o conteúdo a ser trabalhado é a agressividade, o material mais apropriado é o bastão. Entre esses conteúdos, listamos alguns como sugestão de trabalho: brincar com a agressividade, investir na afetividade, uso da domesticação e da dominação como formas de intervenção, brincar com a “maternagem”, entre outros. Cada um desses conteúdos exige um ou mais objetos que lhes sejam apropriados.

Esta etapa é muito importante, pois, nela o psicomotricista relacional é levado a investir, também, na auto-observação, como também, buscar perceber as contratransferências e as suas projeções para com os brincantes. (VIEIRA; BATISTA, 1995). É por este motivo que o professor estagiário preenche ao final deste período uma ficha de auto-observação, contendo requisitos que dizem respeito ao seu desempenho pessoal e profissional (Anexo F) e o “Resumo Autoavaliativo das Sessões de Psicomotricidade Relacional”. (Apêndice B).

Finalmente, o Estágio III deve possibilitar ao psicomotricista relacional uma atitude eminentemente profissional quando do domínio de um vocabulário técnico e científico, referente aos conteúdos da Psicomotricidade Relacional, bem como com posturas e atitudes de quem domina o método.

Os estagiários, além de produzirem o DVD contendo as filmagens do *setting*, a cada sessão realizada, confeccionavam um relatório cujo objetivo é de “[...] escrever sobre seus sentimentos positivos e negativos em relação às situações vividas e em relação às crianças e sobre suas impressões em relação ao conteúdo vivido; deve descrever as brincadeiras surgidas, os tipos de relações estabelecidas, entre outros”. (Anexo G). Deve rever a filmagem e “[...] acrescentar no relatório as suas impressões após a observação das imagens”. Esta atividade é uma “[...] ferramenta que auxilia o aluno a conhecer os sentimentos surgidos no *setting* e a conhecer o grupo com quem trabalha”. (BATISTA, GUERRA; VIEIRA, 2012, p. 73).

Outro instrumento de suma importância para o psicomotricista relacional é o “Guia de Acompanhamento da Criança” (Anexo H) que deve ser preenchido por ele, referente a cada criança, individualmente. Nele constam informações importantes sobre a atuação e o desempenho dos alunos durante o Estágio. Listamos alguns desses requisitos observados: relação com o adulto; relação com as outras crianças; relação com os objetos; relação com o espaço; resposta à frustração; permanência na relação; sentimentos expressos; brincadeiras preferidas; brincadeiras evitadas; relação com a transgressão; conteúdos que se repetem e as observações gerais. Estas categorias possibilitam a aquisição de um conhecimento individual de cada aluno, em particular, observando os aspectos motores, cognitivos, capacidade de comunicação e situação socioafetiva. Tais informações obtidas podem servir de subsídio ao exercício pedagógico do professor titular da turma ou ainda para o serviço de coordenação e orientadora educacional da escola.

O estagiário ao encerrar os Estágios I e II, deverá confeccionar um Relatório, do qual conste o projeto de trabalho apresentado no primeiro encontro com a supervisão, antes do início do Estágio I. Deverá apresentar, também, todos os relatórios referentes a cada sessão, as fichas com as observações individuais dos alunos, uma autoavaliação e o DVD de dez minutos de duração, contendo uma sinopse das sessões relativas a cada etapa do Estágio. Este material objetiva ser apresentado num grupo de trabalho onde a supervisora fará sobre ele, um comentário avaliativo, compartilhado com o grupo no encontro de supervisão, pois, “É considerado, também, como supervisão todo momento de apresentação de trabalhos, escuta de orientações e troca de experiências, acompanhado por supervisores do CIAR”. (VIEIRA; BATISTA, 1997, p. 4).

No Estágio III, o psicomotricista relacional escolheu uma situação qualquer como resultado de sua observação durante as sessões realizadas, transformando-a num tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sobre essa atividade final os estagiários dispuseram do CIAR que disponibilizou professores orientadores de Metodologia do Trabalho Científico para acompanhar a execução desses trabalhos que deverão ser mostrados em seminários específicos para apresentação.

Neste processo de formação profissional, a orientação da supervisão foi deveras relevante, pois, por seu intermédio aprendemos a melhorar nossa prática e adquirir desenvoltura para o exercício profissional.

4.2.4 A FORMAÇÃO PESSOAL

A última fase do Estágio, compreendeu uma carga horária de 210h/a, também, presencial, dividida em quatro etapas — Formação Pessoal I, II, III e IV. Cada sessão de formação pessoal era realizada com turmas de 50 participantes. Aqui exercíamos o papel de aluno sob a liderança de dois ou mais psicomotricistas relacionais que exercem a Psicomotricidade Relacional como profissão.

A reunião segue um ritual específico. Todos os participantes, ao entrarem na sala, sentam-se no entorno esférico do paraquedas cooperativo e, então, se dá abertura da roda inicial. Esta consiste no conhecimento das diretrizes do jogo e, principalmente, é um momento de conversa. É o espaço para ouvir e ser ouvido; locus para se compartilhar dúvidas, angústias e, também, alegrias, satisfações, agradecimentos, entre outros.

Em seguida, os formandos são liberados para experimentar as vivências, conforme planejado anteriormente pelo psicomotricista relacional responsável pela sessão. Todas as sessões foram realizadas com música-ambiente, sendo utilizados ritmos e estilos musicais os mais diversos possíveis, dependendo dos conteúdos a serem explorados. A cada sessão, o psicomotricista relacional utilizava um, às vezes dois, três ou todos os objetos, ou ainda nenhum, dependendo dos conteúdos a serem trabalhados, conforme planejamento realizado. Este momento era muito dinâmico e tudo imprevisível. Situações as mais diversas possíveis são

experimentadas. Ficamos algumas vezes surpreso com nós mesmos ao vivenciarmos o nosso inconsciente. No nível das relações interpessoais, experimentamos atitudes de aproximação, rejeição, fixação, passividade, dominação, agressividade, submissão, afetividade, possessão, obsessão, entre outras. No contato com os objetos, pudemos experimentar situações de fixação, maternagem, agressividade, destruição, proteção, acumulação, construção, criatividade, organização, desorganização, transferência, regressão, obsessão, entre outras. Na relação com o espaço demonstramos comportamento de limitação, preferência, ampliação, compartilhamento, deslocamento de proteção, deslocamento repetitivo e estereotipado. Conosco mesmos, revelamos autoagressão, autoestimulação, isolamento, frustração, alegria, poder, satisfação, culpa, ausência de culpa, angústia, afirmação, negação, castração, sensualidade, inibição, coragem, bravura entre outros. Nas relações com as pessoas presentes no jogo, bem como com os objetos, a nossa permanência pode ocorrer por meio da hiperatividade improdutiva, que é a permanência mínima numa situação, jogo ou brincadeira; podendo, também, apresentar dificuldades em situações de calma ou em estados dinâmicos, como, também, dificuldade de estabelecer e se manter nas relações duais, triangulares ou de grupo. Os conteúdos vivenciados podem variar de pessoa, a pessoa apresentando-se de forma repetitiva, predominante, ou seja, a repetição do mesmo conteúdo sendo utilizado em situações diversas, e, finalmente, pode ocorrer de modo ambivalente. (FRANCH, 1989).

Todas essas experiências são vivenciadas e experimentadas num ambiente seguro e sem culpabilidade, princípio típico da Psicomotricidade Relacional. Intervenções são realizadas pelos psicomotricistas relacionais durante a sessão, mas, ocorrem num nível simbólico da relação.

Ilustração 1 — Sessão de formação pessoal.



Fonte: arquivo do autor (2012).

Ilustração 2 — Sessão de formação pessoal.



Fonte: arquivo do autor (2012).

Ilustração 3 — Sessão de formação pessoal.



Fonte: arquivo do autor (2012).

4.2.5 ENCERRAMENTO DA SESSÃO

O término do *setting* obedece sempre o seguinte rito: o primeiro momento é o do relaxamento, quando do apagar das luzes ficamos sobre a penumbra, sozinho ou de grupo, de acordo com a orientação recebida. É o momento de baixar o tônus do corpo, preparando-nos para o retorno à realidade. Conforme Vieira; Batista; Lapierre,

[...] podemos definir tônus como o estado de contração psicológica dos músculos, integrado pelos influxos nervosos que se projetam por todo o corpo. Entende-se como uma tensão muscular involuntária, invariável, ligada às tensões psicológicas reguladas ao nível subcortical inconsciente. [...] A relação tônica é privilegiada por nós, porque preferimos os meios de comunicação não verbais, os menos culturais e mais arcaicos e, por conseguinte, menos controláveis, menos estereotipados e mais coerentes com a referência essencial do ser [...]. (2005, p. 60).

A esse respeito, Aucouturier, Darraaul, Empinet *apud* Batista, Guerra e Vieira, (2005, p. 62), complementam:

O prazer sensório-motor é a expressão evidentemente da unidade da personalidade da criança, uma vez que cria a união entre as sensações corporais e os estados tônico-emocionais. [...] pode existir um prazer sensório-motor vivido em quase total imobilidade, como, por exemplo, em relaxamento tônico com um parceiro, sob condição de que haja mobilização tônico-emocional.

Após o relaxamento e tendo baixado o tônus corporal, voltamos à formação inicial no paraquedas, mas, desta vez para a roda final. Este momento é de grande importância, pois, é a socialização de tudo que se viveu. Conscientemente, nos damos conta dos desejos reprimidos, das situações não resolvidas, das lembranças passadas boas ou más, do que realmente gostaríamos de ter sido, de ter feito ou de fazer. Penetramos as raízes mais profundas do nosso ser. E tudo isso vem à tona para ser revivido, lembrado, mantido ou resolvido. Nesse instante, aprendemos a ouvir o que o outro tem a dizer. A todos é facultada a fala, mas, ela ocorre de modo opcional. Ninguém é forçado a falar e compartilhar algo, mas, quando isto acontece, aprendemos, também, a compreender e a ser solidário com quem compartilha experiências. Esta é a razão de ser do grupo, esta deve ser a razão de ser da sociedade. Tudo o que se vive no grupo é confidencial.

Nesse percurso, o aluno buscou, em seu tempo psíquico, assimilar e assegurar os saberes provenientes dessas interações com o outro, os objetos, o espaço e o grupo, despertando para o exercício da autonomia de suas reais capacidades e limitações.

Esta etapa foi deveras significativa porque, na medida em que vivenciávamos os conteúdos da teoria, isto nos dava condições e preparo para nossa atuação como psicomotricista relacional.

Todas as etapas do curso de Pós-Graduação *Latu-Senso*: Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional constitui-se na abordagem da teoria de uma prática.

5 A ATUAÇÃO DO PESQUISADOR COMO PSICOMOTRICISTA RELACIONAL: O TRABALHO E A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DISCENTE

Este relatório de pesquisa acadêmica traz como objetivo geral analisar a atuação do psicomotricista relacional na formação docente do pesquisador e de sua atuação profissional (como psicomotricista relacional). Estes dois aspectos foi possibilitado por meio do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional — política adotada pela Prefeitura de Fortaleza, em convênio com o CIAR, no intuito de formar 200 professores de sua rede de ensino.

Por se configurar como curso de formação continuada de caráter inovador, rompe com a metodologia “conteudista” e meramente intelectualista, implementando uma formação voltada para a aprendizagem de fatores psicoafetivos e psicoemocionais. Nesta perspectiva o objetivo específico é o de caracterizar a Teoria da Psicomotricidade Relacional como ferramenta de profilaxia e de prevenção dos distúrbios emocionais contribuindo para o exercício de uma melhor prática pedagógica. Referido objetivo levou-nos ao elenco das seguintes hipóteses: A Teoria da Psicomotricidade Relacional possibilita uma prevenção dos distúrbios emocionais de professores e alunos? Oferece condições para o educador exercer sua regência de aula com melhor qualidade? Possibilita aos educandos condições para uma aprendizagem mais satisfatória? As práticas vivenciadas pelo pesquisador, na qualidade de aluno em formação, bem como sua atuação como psicomotricista relacional satisfizeram os objetivos da pesquisa?

Na busca dessas respostas, vamos apresentar parte integrante dos relatórios dos Estágios I, II e III (Anexo I), realizados por nós e ainda, a guia de acompanhamento de uma das crianças do grupo, cujo objetivo é o de demonstrar um caso que denota evolução comportamental, resultado do trabalho da Psicomotricidade Relacional, conforme metodologia expressa na introdução deste trabalho.

Ilustração 4 — Ritual de entrada.



Fonte: Arquivo do autor (2012).

Ilustração 5 — Bastões e Bamboês.



Fonte: Arquivo do autor (2012).

Ilustração 6 — Bolas e Mantas.



Fonte: Arquivo do autor (2012).

5.1 Estágio I

Essa fase inicial do Estágio compreende oito sessões e constitui-se no período de introdução dos objetos clássicos de uso imprescindível no *setting*, pois, o emprego desses materiais no jogo possibilita aos participantes uma transição do investimento tônico-afetivo nos objetos (vivência simbólica) para o investimento intelectual, onde se exploram suas qualidades físicas e funcionais. (LAPIERRE, 1990). Por este motivo, exibimos os relatórios referentes a cada objeto utilizado, no objetivo de perceber como lidamos simbolicamente com cada um deles e com todos ao mesmo tempo.

5.1.1 RELATÓRIO DA 1ª SESSÃO – BOLAS

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças – 7 e 8 anos

Vivência: 01

Material utilizado: bolas

Data: 30/05/2012

Nº de crianças: 12

Objetivo – Brincar com as crianças por meio do material bola, proporcionando uma vivência que ocorra na dimensão afetiva e espontânea nas diversas relações: criança-criança, criança-adulto (eu) e adulto(eu)- criança. Neste ciclo de relações, ao mesmo tempo em que observo as relações das crianças entre si e comigo, se constituem pontos fundamentais a observação e a análise que faço de mim mesmo como brincante nessas relações. Na conversa inicial, foi posto o objetivo de se brincar com segurança e assim foram esclarecidas as regras de convivência durante o jogo.

Atividade realizada – Durante a sessão, foram realizadas brincadeiras de futebol, voley, chutes aleatórios, domínio da bola como propriedade particular, e uso da bola como objetos diversos: “pula-pula”, objeto de conforto e consolo entre outros.

Conteúdos observados – Foram diversos os conteúdos observados na sessão, podendo ser assim expressos:

- Houve relação de reciprocidade, utilizando-se a comunicação verbal entre os alunos, o que proporcionou uma aproximação de amizade e compartilhamento; no entanto, algumas vezes, tal aproximação ocorria por meio da expressão de agressividade, mas, mesmo assim, nenhum aluno ignorou os diversos tipos de brincadeiras, tendo permanecido nelas;

- Atitude de afirmação de quem manejava a bola e/ou de quem estava no domínio dela;

- Comportamento de dominação. Houve criança que reclamou a atenção dos demais quando do uso da bola, tentando demonstrar habilidades e poder.

Tipos de brincadeiras – Brincadeira de futebol e de chute foi o tipo que mais predominou durante a sessão. Esta atividade não foi uma afirmação exclusivamente masculina, pois, as meninas, também, se afirmavam na utilização da bola no futebol. Isto ocorreu inicialmente pelas meninas que disputavam entre si as bolas cores de rosa (apenas duas). Os meninos, inclusive eu, entramos nesta disputa não por causa das bolas cor de rosas, mas, a fim de demonstrar que éramos mais fortes do que elas. Posteriormente, eu por ser adulto passei a me apoderar do maior número de bolas possível. Isso fez com que todos os alunos (meninos e meninas) se juntassem e se organizarem com o fim de me derrotar (dominar). Eles juntos me derrubaram no chão. Foi interessante, o fato de que apenas uma criança ficasse do meu lado e contra seus outros colegas com intenção de me ajudar. Neste interin eu me sentia e demonstrava atitude de forças e de superioridade sobre eles, enquanto estes demonstravam atitudes de cooperação com objetivo de reagir a postura por mim adotada.

Tipos de relações – As relações foram bem diversificadas. Houve aproximação de afetividade, mas, também, manifestação de agressividade; relações de cooperação, como de reação. As crianças estiveram muito espontâneas. Demonstraram iniciativas de criatividade. Percebi um fato que me chamou atenção. De uma garota que apresentou uma atitude tão agressiva, pois, tentava destruir a bola, até espocá-la. Em seguida ela transferiu essa atitude para com outra colega que estava ao seu lado. Tal atitude requereu a minha intervenção, pois, a agressividade da aluna tornara-se violenta.

Utilidades do material nessa sessão – Inicialmente as bolas foram utilizadas para o futebol e vôlei, numa simples atividade de lazer. Em outros momentos, foram utilizadas como outros objetos de brinquedos, tais como: bonecas, ursos de pelúcia e outros tipos. Por diversas vezes foi utilizada como instrumento de poder. Analisando o uso da bola como objeto substituto, relato o fato de uma garota que pegou a bola cor de rosa, colocou-a em seu colo e passou a niná-la, acariciando-a.

Estratégias utilizadas para intervir – Houve poucas intervenções de minha parte, sendo facilmente pontuadas:

- Quando as bolas estavam sendo arremessadas para cima atingindo as luminárias, solicitei aos alunos que eles arremessassem as mesmas no sentido horizontal.

- Por duas vezes, a brincadeira que deveria ocorrer numa atitude de prazer, transformou-se numa relação violenta. Intervim nesses momentos levando as crianças lembrarem-se das regras de convivências estabelecidas no início da sessão. Prontamente fui atendido nessas intervenções. Tendo o jogo seguido sua normalidade.

- Outra estratégia de intervenção foi a da utilização da dinâmica do desenho que ocorreu após o período de relaxamento. Os alunos tiveram a liberdade para desenharem o que gostaram ou não, durante a sessão. Em seguida puderam compartilhar suas produções. Ao final das falas dos mesmos, intervim novamente. Desta vez, com sugestões, conselhos e ensinamentos sobre convivência social.

Impressões após a sessão – Autoconhecimento nas relações de brincadeira com a bola, bem como, na relação com as crianças.

Impressões após assistir a fita de vídeo – Brinquei bastante com as crianças numa verdadeira relação de espontaneidade e prazer. Além do mais, percebi que as crianças gostaram da brincadeira sendo esta atividade facilitadora na relação entre educadores e educando.

Dificuldades – O medo de que as bolas quebrassem as luminárias acabou interferindo na brincadeira.

Facilidades – A liberdade e a espontaneidade das crianças facilitaram a atividade.

Dúvidas – O fato de ser correta ou não a utilização do tapete durante a sessão.

Sentimentos positivos e negativos surgidos – A facilitação da turma, bem como o comportamento da Cíntia (parceira de filmagem) que não interferiu em momento algum, a não ser sinalizado em alguns momentos diante de situações que estavam passando despercebidas por mim. Esses foram os fatores positivos. Já os fatores negativos se deram com o medo das luminárias serem quebradas durante a sessão.

5.1.2 RELATÓRIO DA 2ª SESSÃO – BAMBOLE

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças – 7 e 8 anos

Vivência: 02

Material Utilizado: bambolê

Data: 13/06/2012

Nº de crianças: 10

Objetivo – Brincar com as crianças utilizando o bambolê, com o objetivo de despertar nelas o desejo de brincar e de aprender a se relacionar entre si. Neste contexto, também, me observo.

Atividade realizada – O bambolê foi utilizado de forma habitual. Foi usado, também, como espaço de contenção e como direção de automóvel.

Conteúdos observados – Atitude de autoafirmação e de poder.

Tipos de brincadeiras – Brincadeira habitual e utilização da mesma como direção de automóvel. Foi marcante a busca de domínio pelo maior número de bambolês possível por parte de alguns alunos, significando uma ideia de domínio e de poder. Incluo-me nesta atitude, pois, passei a me apoderar de uma grande quantidade de bambolês. Isto causou uma forte reação das crianças que me derrubaram no chão para tomarem de mim os bambolês.

Tipos de relações – Relação verbal. Relação de aproximação e de reciprocidade. Atitude de agressividade quando do desejo de afirmação na posse do objeto.

Utilidade do material nessa sessão – Uso tradicional (habitual), mas, também, foi utilizado como direção de carro e como instrumento de posse. Foi muito notório o fato de que duas meninas e um menino ficaram no chão dentro do bambolê por um espaço de tempo muito grande, significando, talvez, uma atitude de regressão, achando que estavam no ventre da mãe. Um desses alunos compartilhou este sentimento após o relaxamento.

Estratégias utilizadas para intervir – Minhas intervenções eram frequentes no sentido de evitar que a agressividade se transformasse numa atitude violenta.

Impressões após a sessão – Alto índice de agressividade.

Impressões após assistir o vídeo – Alto índice de agressividade, mas, mesmo assim, nenhum aluno desistiu de brincar.

Dificuldades – A preocupação de que a agressividade se transformasse em violência.

Facilidades – Prazer em brincar.

Dúvidas – Não apresentou dúvidas.

Sentimentos positivos e negativos surgidos:

Positivo: o prazer em brincar.

Negativa: preocupação com a agressividade.

5.1.3 RELATÓRIO DA 3ª SESSÃO – CORDAS

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças – 7 e 8 anos

Vivência: 03

Material utilizado: cordas

Data: 20/06/12

Nº de crianças: 12

Objetivo – Trabalhar o prazer de brincar, bem como desenvolver minha capacidade de coordenação e de poder na sessão de Psicomotricidade Relacional no uso de cordas.

Atividade realizada – Durante a sessão, foram realizadas brincadeiras diversas quando da utilização das cordas, tais como: brincadeiras de pular de corda, tanto individual, quanto coletivo; cabo de guerra; ônibus; limite de territórios; amordaçamento; cobrinha, entre outras.

Conteúdos observados – Durante a sessão, observei os seguintes conteúdos nas relações interpessoais:

- Houve inter-relação dos brincantes numa relação de complemento;
- Espontaneidade de submissão ao se deixar conduzir pelo outro;
- Atitude obsessiva quando da utilização de artifícios para aproximação com os outros;

- De afirmação ao se tentar mostrar suas habilidades e poderes.

Tipos de brincadeiras / Tipos de relações – Durante a sessão ocorreu uma alternância de brincadeiras com as cordas, porém, uma brincadeira caracterizou-se dominante, que foi a brincadeira de amordaçamento. Quase todos os alunos desejavam ser amarrados por mim e depois queriam que eu os conduzisse através de arrastão. Este fato me chamou atenção, pois, o professor desta turma não tem demonstrado domínio de sala de aula. Já a outra professora (p2) que fica com eles uma vez por semana quando do período de planejamento, não apresenta dificuldades com a turma demonstrando excelente regência de classe. Inclusive este foi um dos motivos pelo qual escolhi esta turma. Compreendo que a situação relatada acima, simbolicamente significa que eles gostariam de serem conduzidos por alguém que saiba conduzi-los. Nesta atividade, ao puxá-los eu demonstrava muito cuidado. Fazia tudo para não machucá-los. Sem nenhuma presunção, ao fazer esta leitura me senti muito bem por achar que estava proporcionando uma excelente condução.

Em outro momento, posicionei-me como alguém com muito poder e dono de todas as cordas. No jogo, passei a recolher todas as cordas como se elas fossem minhas. Isso gerou nos alunos uma reação de revanche. Assim como ocorreu na brincadeira com as bolas (quando tomei a mesma atitude), eles me derrubaram no chão e passaram a me conduzir, utilizando-se de sarcasmo e de algazarra, numa sinalização de que eles tinham me vencido. Nesta perspectiva, faço aqui outra leitura. Se o adulto é autoritário e não demonstra cuidado, eles tomam conta da situação, conseqüentemente, tomam o lugar do adulto. Talvez seja isto que esteja acontecendo com o professor dessa turma.

Utilidade do material nessa sessão – Nessa brincadeira pude observar em todos os participantes (inclusive eu) uma grande disponibilidade corporal no prazer de brincar. Houve muita criatividade aliado ao jogo simbólico e fantasia. Com relação a isto, foi interessante o fato de que quase todas as crianças queriam ser amarradas e depois puxadas por mim. Simbolicamente, isto significa a ideia de se deixarem ser conduzidos pelo adulto. Gostaria de salientar de que apesar do material ser de fácil condução para o uso da violência, isto só ocorreu duas vezes e pela mesma dupla. Quanto a isto, intervimos todas às vezes e a contento.

Estratégias utilizadas para intervir – No início da sessão, eu estava orientando e conduzindo as brincadeiras. Quando percebi que estava agindo assim, tomei a consciência de que deveria facilitar o jogo espontâneo. Esta foi uma intervenção com relação a minha atitude na brincadeira.

Outra intervenção se deu quando por duas vezes precisei conversar com a mesma dupla de alunos que estavam entre si com atitudes de violência.

Relembrei-lhes as regras de segurança postas no início da sessão. E prontamente eles me atenderam.

Finalmente outra intervenção foi realizada por mim quando os alunos estavam no uso do tapete durante a sessão, levando-os a saírem do mesmo e a percorrerem os outros espaços da sala, conforme está relatado no item “Autoavaliação: sentimentos positivos e negativos surgidos”.

Impressões após a sessão – Amadurecimento da importância de uso do poder nas relações interpessoais.

Impressões após assistir o vídeo – Percebi mais uma vez que brinquei bastante e de forma espontânea. Pude também, a partir dessa sessão, fazer uma leitura e decodificação do comportamento simbólico das crianças e, principalmente da minha relação com elas e comigo mesmo.

Autoavaliação:

Dificuldades – A ideia de que as cordas fossem utilizadas de forma violenta. “Graças a Deus”, pois, quando iniciei a sessão entrei “por inteiro” no jogo e esta ideia de medo se esvaiu completamente e brinquei com muito prazer.

Facilidades – A liberdade e a espontaneidade dos alunos como elementos facilitadores da atividade, bem como, o fato das cordas não apresentar nenhuma ameaça de danos ao patrimônio da escola.

Dúvidas – O fato de ser correto ou não a utilização do tapete durante a sessão. Gostaria de salientar que nesta sessão um dos alunos se enrolou no tapete (como que estivesse brincando de casinha). Ta situação me deixou desapontado. Neste ínterim, intervim para que o aluno saísse e, amigavelmente ele saiu debaixo do tapete, me entregando o mesmo e eu o coloquei novamente no lugar devido.

– Sentimentos positivos: a leitura e decodificação de minhas atitudes e das atitudes dos alunos durante o jogo;

– Percebi, também, que a sessão tem ajudado o aluno de nome L.G.M.S. a controlar a sua hiperatividade.

- Sentimentos negativos:

- Não saber lidar exatamente com o uso correto do tapete durante a sessão de psicomotricidade relacional.

5.1.4 RELATÓRIO DA 4ª SESSÃO – UTILIZAÇÃO DO BASTÃO

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças – 7 e 8 anos

Vivência: 4

Material utilizado: Bastão

Data: 09/08/12

Nº de crianças: 09

Objetivo – Brincar com as crianças utilizando o bastão, com o objetivo de facilitar a brincadeira espontânea, promover relacionamentos produtivos, bem como proporcionar um meio de perceber como brincante e como também, como condutor de um grupo.

Atividade Realizada – Foram realizadas brincadeiras de duelo com espada, cajado, cavalinho, marcação de limites de área (casa), carrinho de puxar e principalmente como um cassetete (Símbolo que foi mais presente durante o jogo).

Conteúdos observados – Entre os conteúdos observados na sessão, podemos destacar:

- Relação de reciprocidade, quando da utilização da comunicação verbal proporcionando um sistema de defesa a fim de se evitar o machucado na utilização do objeto;
- Aproximação constante que se dava por meio do uso frequente da agressividade. Mesmo assim os alunos participam ativamente da brincadeira;
- Atitude de afirmação de dominação e de poder ao se manejar o bastão

Tipos de Brincadeiras – O que prevaleceu durante o jogo foi o da utilização do bastão como uma “arma”. Utilizada tanto na ofensiva quanto na defensiva.

Tipos de relações – A relação mais comum neste jogo foi de agressividade proporcionada pelo tipo de material. Independente do sexo, a maioria dos alunos demonstrou atitude de poder, mas, em alguns momentos houve aproximação de afetividade (demonstrada na construção da casinha) quando estávamos simbolicamente deitados juntinhos no quarto. E, também, quando brincamos de carrinho de puxar, ficou configurada uma atitude de cooperação.

Utilidade do material nessa sessão – O material bastão foi utilizado como carrinho de puxar, espada, cavalinho, instrumento de demarcação e principalmente como cassetete.

Estratégias utilizadas para intervir – As intervenções foram constantes, pois, solicitava das crianças o cuidado para não baterem na cabeça, nem no rosto e que evitassem atitudes violentas.

Impressões após a sessão – autoconhecimento na brincadeira do uso do bastão. Por ser adulto já me sentia em vantagem sobre as crianças e com o bastão nas mãos me senti mais poderoso ainda., também, ficou patente o nível de agressividade muito grande por todos os participantes. E a característica do jogo simbólico como mediadora do autoconhecimento.

Impressões após assistir ao vídeo – brinquei bastante com as crianças numa verdadeira relação de espontaneidade. Percebi que os alunos responderam as minhas provocações como atitudes de revide. O interessante foi que este jogo revelou muito do nosso comportamento agressivo frente a um instrumento de poder. Apesar de o bastão ser um objeto de identificação masculina, as meninas utilizaram o mesmo de forma semelhante aos meninos demonstrando poder do mesmo jeito.

Dificuldades – o medo de que a agressividade se transformasse numa relação de violência.

Facilidades – a liberdade e a espontaneidade tanto minha, como das crianças facilitaram a atividade.

Dúvidas – Nesta sessão não ocorreu de minha parte alguma tipo de dúvida.

Sentimentos positivos e negativos surgidos:

Positivo: autoconhecimento. Oportunidade de repensar a forma como lido com o poder.

Negativo: o medo de que a brincadeira gerasse violência.

5.1.5 RELATÓRIO DA 5ª SESSÃO – CAIXA

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças – 7 e 8 anos

Vivência: 05

Material utilizado: Caixa

Data: 27/08/2012

Nº de crianças: 09

Objetivo – Proporcionou o prazer e a criatividade com o uso da caixa como material brincante.

Atividade realizada – Durante a sessão foram utilizadas brincadeiras de carrinho de puxar, de monstro (ao se vestir com a caixa), de casinha (ao entrar na caixa). A caixa foi utilizada, também, como bola de futebol. Eu particularmente brinquei bastante utilizando a caixa como se a mesma fosse uma bola de futebol. Esta atividade estimulou muito a criatividade.

Conteúdos observados – Os alunos ao brincar demonstravam:

- Criatividade;
- Capacidade de iniciativa;
- Conduta estereotipada;
- Cooperação;
- Agressividade.

Tipos de Brincadeiras – As brincadeiras mais predominantes foram: de carrinho, monstro, casinha (contenção) e de futebol.

Tipos de Relações – Nas relações durante o jogo, foi predominante a atitude de cooperação, pois, ao brincar com a caixa se fazia necessária a presença do outro. Apesar disso, foi marcante a agressividade como característica nessas relações.

Utilidade do material nessa sessão – Com uso diversificado, conforme já mencionado.

Estratégias utilizadas para intervir – Ao iniciar a sessão, solicitei que os alunos escolhessem uma caixa. Esta atitude faria com que a caixa representasse um objeto, uma pessoa, ou ainda um animalzinho de estimação, ou ainda, qualquer coisa que eles gostassem ou algo que eles não tinham, mas, que gostariam de ter. Quatro minutos após esta orientação, pedi que eles brincassem a vontade. Nem todos seguiram a orientação sugerida, pois, estavam ansiosos para brincarem (isto foi relatado na roda final). Mas foi interessante a atitude de quem seguiu a orientação. A maioria ficou dentro da caixa deitado ou sentado de modo quieto. Estes compartilharam na roda final, que eles estavam em suas casas deitados e acomodados num sossego que tanto desejavam. Nesta dinâmica, eu me vi junto com minha esposa e as duas filhas protegendo

uma cachorrinha, “a Sandy”, que falecera há cinco meses. Ao mesmo tempo em que eu curtira esse momento, achei minha atitude estranha, pois, nossa cadelinha já estava morta.

Impressões após a sessão – A caixa não foi um objeto muito bom de se brincar, pois, em pouco tempo elas se desfaziam quando de seu uso. Poucas caixas ficaram intactas. Após a sessão o que se via era uma pilha de papelão.

Impressões após assistir ao vídeo – A caixa não foi um objeto bom para brincar. Instrumento frágil, sendo fácil de desfazer.

Dificuldades – O fato de a caixa ser um objeto frágil para o manuseio do brincar.

Facilidades – apesar de sua fragilidade quanto ao uso, isto trouxe uma facilidade para a brincadeira. Isto pelo fato da mesma ser leve e não causar nenhum tipo de riscos.

Dúvidas – A dúvida neste jogo foi o fato de ser correto ou não a intervenção que fiz quando utilizei a dinâmica do “uso direcionado da caixa” no início da sessão, conforme relatado.

Sentimentos Positivos e Negativos surgidos:

Positivo: a ação de alguns alunos desejarem a quietude e a paz como algo de bom de que eles precisam. Isto foi observado por mim, quando da avaliação da dinâmica do “uso direcionado da caixa”.

Negativo: o fato de a caixa ser um objeto frágil de se desfazer no uso da brincadeira.

Ilustração 7 — Caixas



Fonte: Arquivo do autor (2012)

5.1.6 RELATÓRIO DA 6ª SESSÃO – MANTAS / TECIDOS

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças – 7 e 8 anos

Vivência: 06

Material utilizado: Mantas

Data: 24/08/12

Nº de crianças: 10

Objetivo – Despertar nas crianças o desejo de brincar e de aprender com o uso das mantas, bem como proporcionar um espaço livre para o uso da criatividade espontânea, proporcionar o jogo simbólico e, ainda desenvolver a socialização e percepção corporal.

Atividade realizada – os alunos vivenciaram o uso de fantasias de maneira das mais diversas possíveis. Esta atitude simbólica predominou em quase todo o jogo.

Conteúdos observados – Foram observado os seguintes conteúdos

- Relação com o espaço;
- Capacidade de representação. Foi unânime a representação de super heróis;
- Postura de fama e de poder. Uma aluna ao vestir um tecido de lantejola, expressou: “Eu sou a cara da Riqueza”. Outro aluno (sexo masculino) utilizou os tecidos como paramentos femininos e representou a sessão inteira e com naturalidade, a cantora Grethen.

Tipos de Brincadeiras – A brincadeira mais predominante foi o desejo de representação de pessoas famosas.

Tipos de relações – Relação de cooperação e de cumplicidade.

Utilidade do material nessa sessão – Durante quase todo o jogo, as mantas foram utilizadas como fantasias.

Estratégias utilizadas para intervir – Este objeto não estimulou o uso da agressividade, portanto, não houve intervenção de minha parte a fim de se evitar a violência., também, deixei que os alunos usassem bastante sua criatividade e não sugeri nenhum tipo de atividade quando das brincadeiras com as mantas. Minha intervenção se deu em compartilhar

com as crianças a vivência simbólica que expressaram através de suas fantasias.

Impressões após a sessão – Foi muito bom brincar com as mantas.

Impressões após assistir ao vídeo – Ficou muito marcante a conduta estereotipada de dois meninos que com o uso de mantas vestiram-se de modo a representarem uma conduta feminina. No dia-a-dia, eles não têm esse comportamento. Isso me estimulou a investir mais na decodificação desse ato simbólico.

Dificuldades – Não houve dificuldades.

Facilidades – o objeto em si foi muito facilitador para brincá-lo e não proporcionou nenhum risco.

Dúvidas – Neste jogo não me deparei com nenhum tipo de dúvida.

Sentimentos Positivos e Negativos surgidos:

Positivo: criatividade espontânea por parte dos alunos e a minha necessidade de investir mais na decodificação do simbólico.

Negativo: não percebi nenhum sentimento negativo no jogo.

Ilustração 8 — Mantas



Fonte: Arquivo do autor (2012)

5.1.7 RELATÓRIO DA 7ª SESSÃO – JORNAL

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças – 7 e 8 anos

Vivência: 06

Material utilizado: Jornal

Data: 13/08/12

Nº de crianças: 10

Objetivo – Brincar com as crianças utilizando o jornal, proporcionando uma vivência afetiva nas relações e a espontaneidade no jogo.

Atividade realizada – De forma espontânea, chutavam os jornais. Fizeram deles montes, cobertores e tapetes para serem puxados por um condutor que geralmente era eu., também, surgiu a ideia dada por mim de um tapete voador (mágico).

Conteúdos observados – Foram diversos os conteúdos observados:

- Houve bastante relação de reciprocidade, porém a agressividade se constitui como característica marcante nestas relações;

- Afirmação e determinação, tanto no uso do jornal, quanto na solicitação de uma brincadeira imaginada. Exemplo: Pediam que eu os conduzisse, como se eu fosse um carro condutor. Se não os atendessem, eles se irritavam. E todos queriam passar pela mesma brincadeira;

- Houve inter-relação dos brincantes numa relação de complemento.

Tipos de brincadeiras – A brincadeira que mais predominou foi a de que eles queriam ser cobertos por um monte de jornais.

Tipos de relações – As relações foram diversas. Houve aproximação de afetividade, mas, também, manifestação de agressividade. As crianças foram espontâneas e criativas durante a sessão.

Utilidade do material nessa sessão – O jornal foi utilizado como monte, cobertores, tapetes e instrumento para ser chutado (bola) e, até a representação da morte.

Estratégias utilizadas para intervir – Intervir muito pouco, pois, preferi que eles utilizassem o jornal de forma espontânea. Além do mais, o próprio objeto não possibilitava a violência (também não interferi quanto a isto). Na roda final minhas perguntas levaram eles a refletirem sobre suas agressividades expressadas no jogo.

Impressões após a sessão – Ao contrário da sessão vivenciada no CIAR, quando evitei brincar com o jornal, pois, estava com crise alérgica respiratória. Desta vez, percebi que foi muito bom brincar com o jornal.

Impressões após assistir ao vídeo – A impressão que tive foi de que o jornal é um objeto facilitador da brincadeira. E o fato de saber lidar com a bagunça e a organização como vetores de uma mesma realidade.

Dificuldades – A arrumação do jornal antes do brincar, bem como a limpeza do ambiente após a sessão.

Facilidades – Objeto fácil de brincar.

Dúvidas – A dúvida de que se era necessário ou não que os alunos ajudassem na arrumação dos jornais antes do início da sessão. Na verdade, quando eles chegaram à sala, os jornais já estavam espalhados para brincarem, mas, seguindo o exemplo da sessão de que participei no CIAR, eu deixei uma quantidade razoável e pedi que eles ajudassem a espalhar os jornais.

Sentimentos positivos e negativos surgidos:

Positivo: o fato de não ter rejeitado o objeto jornal na brincadeira, achando que o mesmo poderia estimular uma reação alérgica.

Negativo: não percebi nenhum sentimento negativo.

Ilustração 9 — Jornais



Fonte: Arquivo do autor (2012)

5.1.8 RELATÓRIO DA 8ª SESSÃO – TODOS OS MATERIAIS

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças – 7 e 8 anos

Data: 17/09/12

Vivência: N°08

Número de Crianças: 10

Material utilizado: Bolas, Bambolê, Cordas, Mantas, Bastão e Caixa.

Objetivo - Estimular nas crianças o desejo de brincar com objetos diversos, proporcionando-lhes por via do jogo livre e espontâneo, a utilização da criatividade.

Atividade Realizada - Foram diversas, conforme consta nos relatórios de cada sessão realizada com cada objeto exclusivamente.

Conteúdos Observados - Afirmação de poder, autoafirmação, dinâmica com relação a disputa, relação de agressividade e prazer de brincar.

Tipos de brincadeiras - Jogo de futebol, pula-corda, espada, fantasia entre outros.

Tipos de Relações - relação de complemento, de aproximação, passividade, agressividade, satisfação, indecisão e afetividade.

Utilidade – Foi muito diversificado pelo fato das crianças puderem brincar com todos os objetos juntos, possibilitando a escolha dos objetos por parte delas.

Estratégia – Minha intervenção ocorreu em poder compartilhar com as crianças o jogo simbólico que elas representaram durante o *setting*.

Impressões – De satisfação por encerrar o ciclo de sessões do Estágio I. Satisfação em perceber mudanças identificadas em grande parte dos alunos brincantes e de mim mesmo, principalmente em perceber que os alunos começavam a canalizar a agressividade para os objetos.

Autoavaliação:

Dificuldades – a câmera apresentou problemas e parte da sessão não foi filmada.

Facilidade – Na conduta do *setting*.

Dúvidas – Não apresentadas.

Positivos – Satisfação em perceber meu desempenho no trabalho realizado, bem como algumas mudanças no comportamento das crianças e em mim também.

Negativos – O problema ocorrido com a câmera.

5.2 Síntese

Durante as sessões de Estágio I em Psicomotricidade Relacional, tive sempre o cuidado na organização do *setting*, por este ser um espaço e tempo simbólico de vivência corporal “desculpabilizante” e permissivo. Apropriar-se destes conteúdos foi primordial para o exercício prático e o aprimoramento dele a cada sessão, possibilitando às crianças segurança na expressão de suas experiências e mediação entre o simbólico e o real como uma nova aprendizagem, significativa, tanto para mim, quanto para os alunos, ambos brincantes, pois, é necessário “[...] que o psicomotricista saiba posicionar-se de tal maneira, que fique clara para a criança a diferença entre os espaços simbólicos e reais, projetando-se nesta relação, como um adulto consciente de seu trabalho.” (VIEIRA; BATISTA; GUERRA, 2012, p. 50).

Foi a partir daí permitido vivenciar através do corpo um leque de manifestações do SER com toda a sua expressão, considerando o fato de que toda relação é uma relação psicoafetiva e psicotônica (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005) na qual cada um inclui sua personalidade, sendo possível o toque, porém respeitando os limites do outro, evitando qualquer tipo de violência. Nessa relação, ficaram evidentes a ação e reação de agressividade como uma pulsão normal da existência, mas, canalizar essa agressividade de forma positiva foi uma aprendizagem que foi ocorrendo paulatinamente. Como podemos observar nos relatórios, minha preocupação se concentrava sempre nas atitudes agressivas que tendiam para a violência, e minha intervenção com o uso do meu corpo no jogo ocorria no intuito de canalizá-la positivamente. No decorrer dos encontros, o nível de violência foi desaparecendo e as crianças passaram a concentrar sua agressividade para os objetos e não mais para o outro da relação, permitindo que a brincadeira ocorresse num nível mais estruturado e com criatividade. É a passagem da agressividade para o entendimento, corroborando com LAPIERRE; AUCOUTURIER (2004), ao dizerem que a agressividade é uma demanda da relação e uma forma de comunicação necessária para a autoafirmação e realização do Ser, constituindo-se, também, como uma transição do simbólico para o intelectual na condução da compreensão e da harmonia.

Outra questão a ser pontuada é a atitude de “poder”, presente nas relações interpessoais. Por ser eu o único adulto presente na sala e, ainda, o responsável pela sessão, minha agressividade se manifestava claramente por meio do poder que eu exercia sobre os alunos. Como na sessão tudo ocorre de modo espontâneo e sem inculpação, foi permitido aos alunos se posicionarem contra minha atitude de autoritarismo. Este fato ficou evidente, tanto na sessão com as bolas (1ª sessão), como nas sessões com as cordas e os bastões (respectivamente na 3ª e na 4ª sessão). Essa reação de revide não ocorre comumente na sala de aula, pois, não é permitido ao aluno manifestar sua frustração em relação às atitudes autoritárias do professor. Nesta perspectiva o aluno assume outras atitudes indisciplinadas que de modo indireto é na verdade uma reação consciente e às vezes, inconsciente ao autoritarismo do professor. Essas atitudes de defensiva por parte dos alunos me fizeram refletir sobre a relação entre minha atitude de poder como ato de educar, entendendo que na escola “não são as crianças que estão à disposição do educador, e sim o contrário”. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 204, p. 81).

A questão do poder pode, também, ser analisada na relação estabelecida entre eles mesmos. Sobre este fato, na sessão com as bolas (1ª sessão), quando os meninos tentam se apoderar de duas bolas cor de rosa que preferencialmente estavam em poder de duas meninas, estas não aceitam tal atitude por considerá-la machista; e reagiram. Na roda final, os garotos declararam que pretendiam demonstrar que eram mais fortes do que as meninas. Na ocasião, discutimos sobre o fato de respeitar o direito do outro, de não se medir forças em situações desnecessárias, como também, discutimos sobre questões de igualdade. Discutimos, também, sobre o fato de que toda ação, conseqüentemente, leva a uma reação. Portanto, nossas ações devem agregar todos os sujeitos participantes do grupo. Finalmente, o “[...] enfrentamento se torna um prazer comum, a base de um entendimento recíproco e, frequentemente, o prelúdio de um entendimento mais profundo que consiste na descoberta da harmonia”. (*Ibidem.*, p. 81).

Como podemos observar, a comunicação e a oportunidade de avaliar o que foi vivido é uma ferramenta que possibilita o exercício da comunicação interpessoal e de autoavaliação, momentos essenciais numa sala de aula. A Psicomotricidade Relacional proporciona esses atos. Na roda final todos os

participantes têm a liberdade de falar, comentar, reclamar e opinar sobre o que experimentamos e vivenciamos. Este é um momento de riqueza pedagógica que tradicionalmente a escola e seus métodos convencionais não proporcionam. É a “[...] saída do mundo simbólico para a realidade”. “[...] tempo dedicado à escuta do grupo, ao estímulo do que foi vivido, ao compartilhamento de experiências positivas e/ou negativas, devendo ser respeitado”. (BATISTA; GUERRA; VIEIRA, 2012, p. 52). Assim, “a expressão verbal da experiência vivida do corpo é a prolongação natural do trabalho psicomotor”, reitera Le Boulch. (BOULCH, 2001, p. 151).

Outra questão muito importante e que obteve desdobramentos pedagógicos foi a atitude de amordaçamento que ocorreu na sessão com as cordas (3ª sessão). A decodificação desse ato simbólico está no fato de que as crianças se deixam conduzir pelos adultos quando esta condução ocorre de forma responsável e oferece condições de segurança, fazendo da sala de aula um espaço tranquilo e de aprendizagem produtiva.

5.3 Estágio II

Iniciei o Estágio Supervisionado II com o objetivo precípua de exercitar o prazer de me reconhecer como Psicomotricista Relacional e, nesta perspectiva, aprender e aperfeiçoar as técnicas de atendimento geral durante as 12 sessões. Na ocasião, busco corrigir algumas distorções praticadas no Estágio anterior, seguindo as orientações da supervisão.

Na segunda fase, para efeito de registro desta pesquisa mostrarei apenas cinco entre os 12 relatórios confeccionados, considerados os mais relevantes no exercício como Psicomotricista Relacional. Aqui os objetos podem ser utilizados dois a dois ou mais de dois e, ainda, podendo ser usado individualmente, dependendo do conteúdo simbólico que se pretendeu explorar

No Estágio I, minha supervisora observou que, apesar de minha disponibilidade corporal e do prazer de brincar, eu precisava demonstrar mais tranquilidade em relação à obtenção dos resultados práticos e da maturidade dos alunos em suas relações uns com os outros, bem como na vida particular, advindo dos trabalhos realizados. Disse-me, ainda, que isto ocorreria naturalmente e de

modo processual e não por meio do meu imediatismo e de minha vontade; e que tal mudança dependeria de um trabalho maduro realizado continuamente, mas, com resultados diferenciados na vida de seus participantes, inclusive na minha vida que já demonstrava sinais de amadurecimento em relação à 1ª sessão realizada no Estágio anterior. Por isto mesmo, eu precisava investir mais no aspecto de acreditar na capacidade espontânea de cada criança ao brincar e, a partir daí, aprender a decodificação das diversas linguagens simbólicas constantes nas relações dos alunos com os materiais em si, bem como na relação corporal entre os brincantes.

Outro desafio expresso pela supervisão foi de que eu precisava aprender a fazer as intervenções que fossem necessárias por meio da expressividade psicomotora, e, além disso, pontuou o fato da necessidade de me colocar como brincante, sujeito aos mesmos conteúdos subjacentes manifestados no meu contato com os objetos e com as outras crianças.

Concordei com todos os critérios apresentados pela supervisora após encerrar o Estágio I e me comprometi em aperfeiçoar minha atuação como psicomotricista relacional a partir dessa nova fase do Estágio.

Durante a execução do Estágio II, tendo recebido mais orientações nos encontros mensais com a supervisão, cujo objetivo era aprimorar meu desempenho, elenco algumas considerações referente a minha autoavaliação.

- Ao retomar os trabalhos, logo na 1ª sessão decidi assumir o poder e a responsabilidade no *setting*, acreditando na capacidade, autonomia e na espontaneidade dos alunos, evitando muitas interferências, a não ser, quando se fizesse necessário (por exemplo: um conflito entre dois brincantes), mas, com expressividade psicomotora. Dessa maneira, as vezes que foi preciso interferir, evitei a expressão verbal (que na maioria das vezes faz é reforçar o erro) e através do gesto e do olhar e com o corpo inteiro, entrei no jogo conflituoso mudando sua estratégia e pondo fim ao conflito. Como diz Leopoldo, Isabel e Anne Lapierre (2005, p. 117): “O Psicomotricista aprende a modular os gestos e a convertê-los em uma linguagem que acolhe as produções da criança, fazendo-se de espelho frente a sua agressividade, alegria ou medo”. Com esta atitude eu,

também, amadureci, pois, estou aprendendo a eliminar todo e qualquer mecanismo de defesa adquirindo uma comunicação madura através de uma relação tônica com os brincantes. Essa pode ser uma excelente estratégia a ser utilizada pelo professor frente a uma situação de conflito em sala de aula em contraste à atitude do educador que geralmente usa fortemente a expressão verbal sendo acompanhada com o resto do corpo, mas, numa atitude de constrangimento e inculpação. Ação reativa e que não educa a criança. “São justamente, todas as tensões psicotônicas que vão dar ao gesto e à atitude, toda a sua significação afetiva” (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 46);

- Na busca de superar o imediatismo, resolvi investir na espera, na observação e na escuta corporal. Este fator foi tão relevante e gratificante, pois, pude perceber já na terceira sessão dessa segunda fase a mudança no comportamento de alguns alunos. O mais surpreendente foi o fato da criança L.G.M.S. (que é Hiperativo comprovado através de atestado médico) ter aprendido a canalizar sua agressividade para o objeto e não mais, para os seus colegas como fazia anteriormente. Além do mais, percebe-se tanto em sala de aula por meio de depoimento de seu professor, como em casa por meio do testemunho dos pais, que o nível de hiperatividade dele está mais controlado. O aluno hoje consegue se concentrar mais nas atividades e atende com mais facilidade as orientações dadas pelos adultos. Isto comprova a teoria de Lapierre que diz que a Psicomotricidade relacional proporciona “[...] a descoberta de um poder sobre os objetos, sobre o mundo, sobre o outro, poder que exerce por intermédio de um poder sobre o próprio corpo” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2011, p. 51);
- Entendi melhor o papel da agressividade, compreendendo que ela faz parte da vida como pulsão necessária da existência, bem como por ser também, instrumento para o amadurecimento nas relações interpessoais. Para isto, fez-se necessário que eu fizesse um ajustamento positivo da agressividade, simbolizando-a;
- Outro aspecto de que tomei consciência foi com relação à compreensão de atitudes, sentimentos, e sensações vividos no jogo simbólico através da “maternagem” (5ª sessão / Estágio II). Procurei ser sensível e

condescendente com as crianças que expressavam atitudes de regressão em relação a sua infância. E nesse processo, também, me permiti experimentar essas vivências e nessa perspectiva tive a oportunidade de tentar resolver alguns conflitos pessoais internalizados durante anos. O contato corporal desperta nossas próprias emoções, inclusive aquelas mais arcaicas e que na maioria das vezes está no plano do inconsciente. Para o psicomotricista relacional isto deve ser visto como uma oportunidade de evolução pessoal. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005);

- Outra aprendizagem muito importante foi a do planejamento quando da escolha e utilização do material clássico relacionado com os objetivos e conteúdos de cada jogo. Possibilitando o simbólico e a fantasia como ferramenta fundamental no *setting*. E tão importante quanto a escolha do objeto, foi o esforço despendido para decodificar a linguagem simbólica dos brincantes na relação com os materiais e com o corpo do outro. Sobre isto, faz-se necessário salientar que as impressões constantes nos relatórios das sessões foram obtidas através do processo de decodificação. Este trabalho não é fácil tendo em vista a interferência de nossa subjetividade, daí se faz necessário o conhecimento do conteúdo simbólico do objeto e do movimento, bem como, da comunicação tônica do brincante. Isto exige conhecimento teórico, mas, sobretudo, prático. E essa “[...] decodificação das mensagens simbólicas do inconsciente é o trabalho específico da Psicomotricidade Relacional, seja ele verbal ou corporal” (*Ibidem*, p. 60);
- Compreender-me como brincante sem perder minha identidade do adulto que sou, reforçando no jogo minha personalidade de símbolo da lei e da segurança para as crianças, foi outra descoberta fascinante adquirida neste segundo Estágio.

Esses fatores ora pontuados apontam para a realidade de que a Teoria da Psicomotricidade Relacional corresponde aos objetivos desta pesquisa. No que diz respeito à minha atuação, estou adquirindo melhor desempenho nesse processo de aprendizagem. Nessa trajetória percorrida, existem algumas dificuldades, conforme constam nos relatórios concernentes a cada sessão. Os avanços, porém, são mais significativos e em maior quantidade do que as dificuldades encontradas.

Além do mais, estas dificuldades serviram como estímulo para continuar exercendo o meu trabalho e desenvolvendo o desejo de ser psicomotricista relacional, aprimorando mais ainda essa prática como instrumento pedagógico nas relações interpessoais e na vida em geral. Seguem, então, os relatórios dessa segunda fase da pesquisa.

5.3.1 RELATÓRIO DA 1ª SESSÃO- ESTÁGIO II

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças – 7 e 8 anos

Material utilizado: cordas e bastões

Data: 24/10/2012

Nº de crianças: 08

A presente sessão tem o objetivo de proporcionar o jogo espontâneo e o prazer de brincar através da relação corporal vivida entre todos os participantes. Enquanto estagiário de Psicomotricidade Relacional, tenho buscado decodificar as leituras simbólicas constantes nessa relação ocorridas no *setting* entre os brincantes, compreendendo também, com mais detalhes a simbologia dos materiais utilizados. E finalmente, perceber a evolução do comportamento das crianças nas relações uma com as outras, como, também, com o adulto.

Inicialmente o bastão foi utilizado como um instrumento simbólico de poder, e foi interessante o fato de que as crianças preferiram brincar mais com os bastões do que com as cordas. As meninas começaram a brincadeira utilizando o critério de preferência pelas cores, tendo prevalecido a cor rosa que universalmente em nossa cultura está associada à boneca Barbie, símbolo de beleza e feminilidade, o que representa um tipo de poder “causar autoafirmação pela sensualidade”. Os meninos pareciam não ter percebido esta linguagem e passaram a quererem se apropriar dos bastões que estavam em poder das meninas. A ideia era a de acumular a maior quantidade de bastões. Quando elas tomaram consciência deste fato entraram no jogo disputando os referidos bastões com os meninos. Neste ínterim, o simbólico toma outra conotação, ou seja, a afirmação do sexo forte. As meninas tentaram fazer valer na disputa com os meninos pelos bastões, uma agressividade para comunicá-los o valor e a natureza de igualdade entre os sexos. Neste instante elas buscavam respeito e aceitação de sua condição feminina. Isto foi compartilhado por elas na roda final da sessão. Por outro lado,

quando os meninos decidiram se apropriarem dos bastões que estavam com as meninas, eles utilizaram a simbologia do “falo”. Isto se tornou patente, pois, quando buscavam tomar tais objetos, alguns se utilizaram da seguinte expressão “Nós somos é homem”. Tentando acabar essa disputa, intervi pegando alguns bastões, colocando-os no canto da parede como marcador de limite de espaço, ou seja, eu fiz uma casa e convidei pessoas para ficarem comigo. Imediatamente algumas meninas e meninos entenderam a linguagem que eu estava utilizando, que era dar uma trégua na disputa que parecia sem fim; porém outros meninos e meninas que não aceitaram o meu convite se uniram entre si e utilizaram seus bastões como armas contra nós, afim de que saíssemos de nossas casas e do lugar de conforto em que estávamos, para continuarem lutando por seus interesses pessoais, e, portanto, não fugir da luta. Neste ato, achei interessante o fato de que quando foi preciso, eles representando homens e mulheres se uniram numa demonstração de que ambos são iguais. Isto foi por mim comentado para eles na roda final.

As cordas não foram muito utilizadas preferencialmente pelos alunos; mas quando de sua utilização, estiveram presentes algumas linguagens próprias desse objeto. Gostaria de destacar pelo menos quatro. Em primeiro lugar, alguns alunos amarraram as cordas no quadril próximo ao umbigo, o que nos dá a ideia de ligação fetal, a dependência do outro. Outro fator importante foi o fato de que eles queriam ser amarrados por mim. Quando atendi ao apelo deles, isto representou para mim um símbolo de poder, mas, de modo responsável. Além de tê-los amarrados individualmente, eu ainda amarrei-os uns aos outros. E então eles se viram desesperadamente numa situação difícil. Tendo desatado-os, notei-os sorridentes, pois, estavam aliviados. Em seguida, eles demonstravam que queriam virar o jogo, ou seja, fazer o mesmo comigo. Na roda final, fizemos uma reflexão sobre esta situação. Discutimos que viver amarrado a coisas e, principalmente a pessoas, gera em nós uma dependência e é muito melhor a autonomia e a liberdade. A relação com as pessoas deve ser saudável. Discutimos o fato de que a relação exige limites que precisam ser respeitados. No estar amarrado, não é possível experimentar, “o que é mais significativo e forte para uma criança que necessita viver a exclusividade, a relação simbiótica e fusional”, como aponta Leopoldo, Isabel e Anne Lapierre (2005, p. 79). Depois os levei a pensarem sobre o comportamento deles quando decidiram me amarrar. Esse revide é normal do ser humano. É um instinto de defesa. E que para evitar essa atitude, ou o que é pior, evitar a vingança de outrem se faz necessário não iniciar uma relação de dominação sobre alguém. O terceiro fator a ser esclarecido em relação ao objeto corda é que a mesma se constitui num objeto de ligação. E isto pode ser muito bem percebido na brincadeira de pular corda. Atividade esta extremamente positiva, pois, é na cooperação dos brincantes que esta atitude se efetiva. E o quarto e último fator residem na brincadeira do cabo de guerra que revela a união

de pessoas e grupos envolvidos numa batalha onde apenas um lado sai vencedor.

Fazendo uma autoavaliação, destaco alguns pontos:

- Preciso adquirir melhor consciência de minha expressividade corporal;
- Adquirir uma melhor capacidade para me autoperceber;
- Realizar intervenções mais significativas na passagem de um jogo para outro.

Ao realizar esta sessão e rever sua filmagem, pude perceber certo grau de evolução comportamental dos alunos, bem como de maturidade de minha percepção individual e de atuação no *setting*.

5.3.2 RELATÓRIO DA 3ª SESSÃO- ESTÁGIO II

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças: 7 e 8 anos

Material utilizado: tecidos e caixas

Data: 05/11/2012

Número de crianças: 08

A sessão realizada com a utilização de tecidos e caixas teve como objetivo possibilitar a brincadeira prazerosa e espontânea, mas, do ponto de vista de que se trata de uma atividade de Estágio supervisionado em Psicomotricidade Relacional, tem, também, o objetivo de exercitar meu aprendizado e domínio dos conteúdos e técnicas concernentes a referida ciência. Nesta perspectiva, especificamente me proponho através da presente sessão, observar o modo como respondo ao meu próprio corpo e as minhas ações, utilizando para isto a decodificação simbólica das diversas formas de analogias. Utilizarei esta mesma abordagem a fim de perceber, também, a evolução comportamental das crianças participantes.

As primeiras manifestações dos brincantes foram a utilização dos tecidos como representações de posições sociais e de encarnação de personagens diversos. Uma menina repetiu a mesma atitude da sessão anterior com o uso das mantas, ou seja, fez um paramento com um tecido brilhoso e disse bem alto: “Eu sou a cara da riqueza”, e em seguida assumiu uma atitude de soberba. Alguns representaram heróis e heroínas da TV e de gibis, tais como: o super-homem, o homem aranha e a mulher maravilha. Outra criança assumiu uma condição de pobreza ao usar um

tecido simples quase desbotado. Esta criança no cotidiano tem apresentado uma autoestima muito baixa.

Com base nestas considerações, um fato interessante merece ser pontuado. A garota que havia incorporado uma mulher rica e soberba substituiu esta fantasia por outra de conotação completamente oposta. Ela, ao cobrir-se com um tecido escuro, tentou apavorar seus colegas, quando gritava: “eu sou um monstro, vou pegar vocês”. Na roda final, ela disse que, como ninguém tinha dado atenção quando estava com a fantasia da “riqueza”, então havia “virado bicho”. Neste momento, uma das crianças disse que não tinha dado atenção, porque ela estava “besta” (significando o aspecto da soberba assumida por ela quando do uso da fantasia), e disse mais: “os ricos são pessoas iguais a nós”. Isto foi uma oportunidade para falarmos sobre a importância de cultivarmos os valores da igualdade, humildade, cooperação, fraternidade entre outros. Esta capacidade de percepção por parte desse aluno me chamou bastante atenção, pois, como psicomotricista relacional pude perceber a variedade de significações simbólicas que se encontram por trás de nosso agir inconsciente. Nesta mesma ocasião nós discutimos sobre o porquê de incorporarmos os super-heróis. Uma menina disse que a mulher maravilha, “pode tudo”, já os outros meninos salientaram: “o super-homem ajuda as pessoas e acaba com a maldade”. “Eu queria ser bonito e andar nas paredes como o homem aranha”. Estas colocações por parte dos alunos abriram oportunidades para falarmos sobre a relação entre fantasias e realidades e aprendermos sobre a tomada de atitude diante da vida real.

Com relação a mim, narro o fato de ter me coberto com um tecido de cor azul representando que estava morto. Fiquei alguns segundos nesta posição e me senti frustrado porque apenas uma menina falou: “olha, o tio está morto”. Este ato fez-me deparar com algumas de minhas atitudes inconscientes. O fato de querer chamar atenção, a autopiedade e a frustração do não reconhecimento das pessoas em relação a meus problemas e dificuldades. Minha reação a este ocorrido foi tranquila. Isto me ensinou que devo tomar uma atitude proativa diante das adversidades da vida. Na roda final perguntei o porquê de apenas uma criança ter me percebido morto. Uma respondeu: “como o senhor estava morto, coberto de azul? eu não achava que você estava morto e, além do mais eu não gosto da morte!”. Imediatamente a criança que fez a leitura de que eu estava morto, respondeu: “Ué, a morte tem cor?”. E uma terceira retrucou: “Eu pensava que o tio estava isolado e não queria conversar com ninguém”. Estas falas nos remetem a diversas abordagens em relação à forma de como percebemos a realidade. No caso da morte, a menina que me viu de azul achava que a morte tem cor preta e ainda, demonstrava não saber encarar a morte. A outra, por ser evangélica, compartilhou que a morte é o encontro com Deus e por isto a morte não é ruim.

As caixas fizeram parte desse jogo. As crianças a utilizaram muito pouco. Talvez a quantidade ínfima tenha influenciado na utilização delas, mas, faço algumas considerações simbólicas representadas no *setting* a respeito delas.

Durante a sessão, duas crianças adentraram e permaneceram quietas na caixa. Por duas vezes me dirigi a essas crianças, acariciando-as e elas receberam este afeto sem nenhuma dificuldade. Isto tem uma representação regressiva. Elas estavam vivenciando simbolicamente o útero da mãe ou os cuidados e proteção materna. A maioria dos alunos entrou nas caixas com a intenção de serem puxados (brincadeira de carrinho). Uma quantidade razoável de caixas foi destruída, umas naturalmente nas brincadeiras e outras foram destruídas intencionalmente. Sobre isto fizemos um comentário na roda final, focando o fato de que algumas coisas são desfeitas com o objetivo de refazê-las, mas, outras coisas que destruímos pode ser que não tenhamos condições de refazê-las. Daí o cuidado de como nos damos com pessoas e coisas.

Aqui avalio positivamente o meu desempenho como psicomotricista relacional, mas, preciso administrar melhor minha intervenção na passagem do jogo para o relaxamento. Acredito que preciso aprender a baixar meu tônus, a fim de que as crianças sigam meu exemplo, facilitando assim, a dinâmica de relaxamento.

5.3.3 RELATÓRIO DA 5ª SESSÃO – ESTÁGIO II

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças: 7 e 8 anos

Material utilizado: bolas e bambolês

Data: 19/11/2012

Nº de crianças 08

O objetivo da presente sessão é brincar com as crianças com a utilização de bolas e bambolês, proporcionando uma vivência que ocorra na dimensão afetiva e espontânea nas diversas relações: criança-criança, criança-adulto (eu) e adulto (eu)-criança. Neste ciclo de relações, dou uma atenção especial na forma de como conduzo o *setting*, bem como na maneira de como me percebo como brincante.

A bola é um objeto muito dinâmico e possui uma variedade de significados. Conforme orientações recebidas nas aulas teóricas,

procurarei utilizar bolas de tamanhos diversos e de cores variadas. Nesta sessão, utilizamos, também, bambolês de tamanhos e espessuras diferentes e de cores diversas.

O uso da bola não impõe resistência por ser um símbolo universal e foi utilizada por todos, sem reservas. Percebe-se no jogo que há preferência por parte das meninas pelas cores, sendo rosa e lilás as preferidas. Esta preferência se torna motivo de disputa não só entre elas, mas, também, por parte dos meninos que entram no jogo para medir força. Entra aqui uma relação de poder. Por duas vezes intervimos na relação entre dois alunos, pois, a agressividade estava se transformando num ato de violência. Na ocasião eu fiquei com a bola motivo da disputa. A cor era rosa. O Menino aceitou facilmente minha decisão, mas, a garota não. A mesma ficou o tempo todo exigindo a bola e eu sinalizava que aquele objeto era de todos. Somente depois de ter compartilhado a mesma bola com outros brincantes foi que permiti o retorno da bola para ela. Num certo momento do jogo assumi uma postura de poder, quando passei a tomar o maior número de bolas possível. Isso levou as crianças a se unirem contra mim para defenderem o espaço e o direito delas. Elas entenderam que esta era a única forma para me vencer, pois, a “união faz a força”. Depois de um bom tempo eu cedi e entreguei-as as bolas.

Outro ato simbólico percebido foi o do uso da bola como objeto de contenção. Algumas crianças tratavam a bola com carinho, unindo-a ao corpo, numa verdadeira relação de afetividade. “A bola, por suas características, é difícil de conter. Entretanto, provoca situações em que nos sentimos contidos desse objeto quando a protegemos, a defendemos, a aquecemos com o corpo”. (LEOPOLDO; ISABEL; ANNE LAPIERRE, 2005, p. 72).

As bolas foram utilizadas, também, permitindo outras linguagens simbólicas, mas, nesse instante faço questão de pontuar a relação das crianças no uso dos bambolês. Primeiramente, este foi usado tanto por meninas, quanto por meninos pelo uso tradicional (mexe-remexe, usado no quadril). Em segundo lugar, foi utilizado como argolas. Esta brincadeira foi incentivada por mim para que os alunos brincassem com o bambolê, uma vez que eles faziam pouco uso deles, preferindo as bolas. Imediatamente os alunos aceitaram a sugestão e passaram a usar a criatividade usando a bola e o bambolê concomitantemente ou alternando-se entre um e outro. Em alguns momentos, com o bambolê posto no chão, eles entravam nele carregando consigo a bola. A percepção que faço dessa atitude, primeiramente, é de uma função feminina materna, mas, aqui a contenção é dupla. A criança entra para se sentir protegida, mas, ao mesmo tempo leva consigo algo que ela quer proteger. A maioria das crianças entrava e saía facilmente, não havendo permanência (tempo) na atividade, nem demonstrando, também, um

vínculo significativo forte com relação ao que estavam fazendo, com exceção de uma menina, que permaneceu nesta situação por um bom tempo. Esta garota conseguiu despertar a atenção de um menino que tenta entrar neste espaço sem permissão e é rejeitado. Tendo protagonizado este fato, busquei me aproximar dessa criança e pedi-lhe permissão para entrar e ela cedeu. Passei alguns segundos sendo condescendente com ela, compartilhando seu sentimento, talvez, de regressão, não sei, e depois agradei e saí. Novamente volto com o menino que tinha sido rejeitado anteriormente e mostro-lhe como deve entrar. Ele então se aproximou, pediu-lhe permissão. Inicialmente, houve um pouco de resistência (talvez pela forma como o garoto houvesse tentado anteriormente), mas, logo em seguida, conseguiu a permissão e ficou ali naquela relação por alguns minutos.

Esta sessão foi muito significativa na aprendizagem que tivemos sobre as relações afetivas. Aprender a respeitar o outro na sua intimidade e limites é realmente necessário para uma relação positiva. Estas considerações foram feitas na roda final; mas o que foi mais importante e significativo para mim foi a minha atuação e sensibilidade em saber conduzir a relação do caso acima citado. Acredito que esta minha atitude decorra do amadurecimento adquirido nesta segunda fase de Estágio, advindo das orientações de minha supervisora, Denise Sanford, bem como das leituras referentes a bibliografia recomendada pelos professores nas aulas teóricas e da experiência obtida das aulas práticas, principalmente com as dinâmicas vivenciadas com Anne Lapierre.

Ilustração 10 — Bolas e Bamboles



Fonte: Arquivo do autor (2012)

5.3.4 RELATÓRIO DA 9ª SESSÃO- ESTÁGIO II

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças: 7 e 8 anos

Material utilizado: bolas, cordas, bambolês, tecidos e bastões.

Data: 10/12/2012

Nº de crianças: 08

Estimular nas crianças o desejo de brincar com objetos diversos e proporcionar um jogo livre, espontâneo e propício para a utilização da criatividade. Esta sessão constitui-se também, num laboratório, aonde eu venha comprovar as teorias da Psicomotricidade Relacional e sua capacidade para o desenvolvimento da autoestima e conhecimento do EU, fatores terapêuticos de profilaxia mental e amadurecimento profissional.

A sessão de Psicomotricidade Relacional é caracterizada “por ser um lugar de encontro, onde as crianças exploram e aprendem a relação com o material, com seus iguais e com o Psicomotricista”. (LEOPOLDO; ISABEL; ANNE LAPIERRE, 2005, p. 102). A diversidade do material proporciona um leque de possibilidades e de representações diversas. E, no critério de observação, é importante notar aquilo que é mais significativo para a criança brincante, como para o próprio Psicomotricista.

Dentre os materiais utilizados as bolas foram o objeto de maior preferência dos alunos, pois, devido aos diversos conteúdos, pertinentes a forma, cores, volume, velocidade, entre outros, possibilitaram diversas brincadeiras. Imaginariamente, foram vivenciadas pelos alunos atitudes diferenciadas. Algumas crianças a utilizaram por baixo da camisa como se fossem os seios, demonstrando, assim, charme e independência (ao assumir uma idade mais elevada). Outras demonstraram uma atitude materna ao tratar a bola como se fosse um bebê, dando-lhe carinho e proteção (atitude regressiva). E a maioria utilizou as bolas como um instrumento de diversão pela facilidade que ela apresenta à sua própria natureza (fácil movimentação, rolar, pular), proporcionando um elo de relacionamento entre os brincantes. A bola foi utilizada em alguns momentos juntamente com outros objetos. Algumas bolas foram amarradas com cordas, outras colocadas dentro dos bambolês, e ainda outras foram cobertas com mantas. Cada uma dessas combinações está eivada de significados e significações simbólicas, mas, representativas de algo da vida real, como diz Vieira; Batista; Lapierre (2005, p. 70):

a decodificação simbólica dos materiais pode nos auxiliar muito na compreensão da comunicação inconsciente das pessoas, quando se relacionam durante o jogo espontâneo. A decodificação simbólica do material deve estar também, relacionada ao grupo e ao outro, e só é possível ao Psicomotricista relacional decodificar, se reconhecer, nele mesmo, seus registros corporais.

Durante esta sessão, mais uma vez, busquei aprofundar a compreensão de mim mesmo ao lidar simbolicamente com os diversos materiais, e isto tem sido terapêutico. Percebo, no entanto, que preciso adquirir uma melhor compreensão desse simbolismo inconsciente das crianças quando utilizam esses objetos em situações das mais diversas.

5.3.5 RELATÓRIO DA 12ª SESSÃO- ESTÁGIO II

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças: 7e 8 anos

Material utilizado: cordas

Data: 11/01/2013

Nº de crianças: 08

A presente sessão teve como objetivo a continuidade em me estabelecer como Psicomotricista Relacional e na busca da aptidão de compreender com maior eficácia o diálogo tônico e decodificá-lo.

A corda foi utilizada inicialmente com seu uso tradicional. Algumas crianças pularam cordas individualmente, mas, logo abandonaram o jogo solitário e passaram a pular corda em grupo. Esta brincadeira proporcionou uma disputa. E tendo a disputa se tornado mais intensiva, logo passaram a brincar de cabo de guerra. E neste íterim a disputa ocorreu entre meninos contra meninas. Percebi que havia certa vantagem dos meninos e, então, me aliei às meninas e elas ganharam. Os garotos acharam a perda injusta, tendo em vista a minha participação e reclamaram, pois, segundo eles, eu, por ser do sexo masculino, deveria ter ficado a favor deles. Nesta ocasião, ao perceber a intensidade da rivalidade, construí um círculo de corda e representei-o como se fosse um ônibus e convidei a todos para passearem comigo. Este ato criativo mudou o conteúdo da brincadeira. Saímos da disputa para a parceria e união. Eu estava, com isto, tentando mudar a direção do jogo, e consegui, mas, inconscientemente, me lembrei de um momento de minha infância quando, ao estar brigado com um grupo de colegas, eles utilizaram este mesmo recurso para me isolarem e me deixarem de fora da brincadeira. Até que minha professora, ao perceber minha situação, interveio e assim a briga acabou. O isolamento e a disputa têm um início (um motivo), um meio (consequência), mas, deve ter um fim positivo.

Outra brincadeira muito utilizada durante o *setting* foi a vontade de serem amarrados. Eu atendi ao pedido deles e fiz mais, ou seja, além de amarrá-los individualmente, depois os amarrei uns aos outros. Aos poucos eles

foram se desatando. E, por iniciativa deles, eles me amarraram. Quando perceberam que eu estava me desatando, vieram todos ao meu encontro para impedir minha liberdade. Aos poucos, sem perceberem eu estava me desprendendo novamente e quando consegui, me transformei num monstro raivoso e daí eles correram com medo.

Na roda final, conversamos sobre os diversos conteúdos vivenciados nos jogos. Na vida real, a gente ganha e às vezes perde. Discutimos que o homem não deve se achar superior à mulher e vice-versa, pois, precisamos um do outro e que afinal, nos completamos. Falamos sobre coragem e medo e que todos têm condições de enfrentar nossas dificuldades e adversidades de forma positiva. Todos os alunos tiveram oportunidade de falar e ser ouvido, respeitando a regra: quando um fala os outros devem ouvir.

Nesta sessão, emprestei-me corporalmente. Entreguei-me completamente às vivências afetivo-emocionais. Conduzi o *setting* de forma pedagógica, sensível aos significados simbólicos, às características físicas, tanto dos brincantes quanto de mim mesmo, buscando fazer analogias de nossas relações com conteúdos psíquicos.

5.4 Estágio III

A terceira etapa do Estágio, que se constitui, também, como espaço de observação e pesquisa desta dissertação, teve como objetivo me avaliar quanto à maturidade adquirida como psicomotricista relacional no domínio da prática revelada por meio das posturas, do vocabulário, das intervenções e de atitudes mais profissionais. O outro objetivo foi o de observar a eficácia deste método para obter resultados de crescimento individual e de grupo no que diz respeito às mudanças de atitudes, comportamentos e relações interpessoais dos alunos para nortear uma metodologia e uma prática pedagógica mais satisfatória.

5.4.1 DESEMPENHO PROFISSIONAL E PESSOAL

Consolidei os objetivos vividos nos Estágios I e II, apreendendo com maior segurança e na prática a filosofia da Psicomotricidade Relacional, buscando o desempenho nos itens abaixo.

- Aprimorei a postura profissional junto à instituição escolar e junto à turma onde ocorreu o trabalho, bem como junto à família desses alunos.
- Aprimorei a capacidade de observação, escuta, decodificação e intervenção às demandas específicas ocorridas no *setting*.
- Estimulei os alunos a desenvolverem suas capacidades e evoluírem a cada sessão conforme os objetivos traçados.
- Adquiri uma melhor capacidade para vivenciar situações difíceis apresentadas nas sessões, mas, com o mínimo de angústia possível, buscando soluções para os problemas apresentados.
- Adquiri melhor fluência verbal sobre os conteúdos vividos durante as sessões, bem como uma melhor capacidade de decodificação do simbólico vivido no jogo.
- Apropriei com maior segurança dos conteúdos simbólicos constantes nos materiais clássicos utilizados.
- Aprofundei os conhecimentos teórico-científicos sobre a Psicomotricidade Relacional, adquirindo uma melhor atuação prática no atendimento às crianças e autonomia profissional.

O trabalho realizado em prol de uma metodologia voltada para o bem-estar e o crescimento dos alunos trouxe para minha vida pessoal mudanças significativas que resultaram num trabalho pedagógico mais promissor, numa relação familiar mais eficaz e em relações interpessoais mais satisfatórias, conforme especificado na sequência.

- Adquiri a capacidade de me auto-observar, fazendo nesse contexto reflexões sobre minhas atitudes e minhas ações, analisando-as e adquirindo consciência dos sentimentos positivos e negativos aflorados durante as sessões.
- Aprendi a controlar positivamente minha agressividade.
- Adquiri maior segurança e autoafirmação, bem como capacidade para me perdoar, bem como perdoar e aceitar os outros evitando qualquer tipo de preconceito e julgamentos.
- Diminuí meu nível de ansiedade e de estresse.

- Apreendi a lidar positivamente com situações de desconforto, medo, mágoa, ressentimentos, frustrações, desapontamentos, culpa entre outros sentimentos próprios da condição humana, alguns adquiridos no exercício da função.

Antes da Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional havia me deparado com a Pedagogia do Ser, conforme propõe Dulce Sampaio. A compreensão dessa pedagogia ocorrera apenas no nível da intelectualidade. Após a Formação busquei assimilar a essência de cada um destes pilares: SER, CONHECER, CONVIVER e FAZER (SAMPAIO, 2007, p. 76-77). A partir daí, passei a compreender melhor esses valores, considerando os mesmos como aspectos fundamentais no processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva tenho buscado vivenciar na prática pedagógica e na vida comunitária cada um deles.

Ser

Iniciei, então, uma tomada de consciência de mim mesmo. Redefini minha identidade pessoal (corporal), desenvolvendo a autoconfiança, auto-respeito, auto-estima e autorresponsabilidade. A crença na autorresponsabilidade foi fundamental para eu (re) organizar minha vida pessoal e profissional. A Psicomotricidade Relacional teve um papel relevante nesse processo, pois o equilíbrio emocional me possibilitou o entendimento de que eu sou a pessoa responsável pela vida que eu tenho levado, eximindo as outras pessoas (pais, professores, amigos, entre outros) da culpa pelos meus erros e fracassos. Entendendo que as minhas escolhas e a forma de como lido com as circunstâncias, adversidades e conflitos determinam meu comportamento, meus pensamentos e sentimentos. Pois, segundo Paulo Vieira,

[...] por meio da auto-responsabilidade o ser humano deve se comportar [...] como o autor de sua história [...] e [...] poderá se colocar em qualquer outro lugar, poderá escrever e reescrever seus caminhos e escolhas. [...] mudar o que deve ser mudado para continuar a avançar na direção dos seus objetivos conscientes e de um equilíbrio e plenitude de vida. (VIEIRA, 2010, p. 43).

A Psicomotricidade Relacional me levou a encarar meus conflitos, minhas limitações, traumas, ressentimentos e agressividade como aspectos positivos na reestruturação de minha personalidade e do meu caráter. Após essa mudança de

crenças sobre eu mesmo, assumi o desafio de desenvolver hábitos positivos e isto redundou numa melhor convivência com as pessoas.

Conviver

Relacionamentos interpessoais não é uma tarefa fácil, tanto no âmbito profissional como pessoal. Cada pessoa numa relação apresenta nuances de sua existência que se choca com nossos valores pessoais, sejam eles, filosóficos, políticos, religiosos, morais, entre outros. Essas diferenças eram suficientes para me levar a conflitos interpessoais, porém as sessões de Psicomotricidade Relacional me permitiram ver na outra pessoa alguém semelhante a mim, direcionando-me para uma questão ética de compreensão do outro e de ajudá-lo a superar, também seus conflitos existenciais, independente de sua visão de mundo. Tomei, também, consciência de que só terei condições de ajudar os outros quando, primeiramente adquirir capacidades de compreender e aceitar a mim mesmo.

Conhecer

O conhecimento é uma das características própria da condição humana. Ele é resultado do fazer histórico-social. Por meio dele vamos agregando novos valores a existência, bem como satisfazendo nossas necessidades existenciais. A escola é um ambiente de veiculação e construção do conhecimento. Conhecer Pressupõe conceitos, habilidades cognitivas, compreensão do mundo e experiência (razão e empiria).

No âmbito escolar quando aprendemos a SER e CONVIVER, conseqüentemente adquirimos melhor capacidade para CONHECER. Isto ocorreu comigo, pois quando da experiência com a Psicomotricidade Relacional aprendi a conectar melhor as diversas áreas do conhecimento. Como resultado dessa apreensão, contribuí com a turma do segundo ano da EMEIF Eleazar de Carvalho, onde realizei o estágio supervisionado a obterem melhor rendimento escolar. Esses fatores culminam no cumprimento do papel social da escola que é o FAZER, prática responsável e consciente.

Hoje posso dizer que apesar de todas as dificuldades que encontro em minha prática pedagógica, os conhecimentos e as habilidades cognitivas estão se ampliando e se conectando com o ato de SER e CONVIVER e, o FAZER passou a ser mais significativo levando-me ao estabelecimento de metas, a fim de alcançar os objetivos definidos tanto a nível pessoal como profissional.

Fazer

Após a experiência com a Psicomotricidade Relacional o FAZER para mim resultou na apropriação dos conhecimentos mediatizados pela corporeidade, ou seja, pelas sensações e impressões deste no corpo e, conseqüentemente como prática terapêutica e de apoio do FAZER pedagógico. Isto me possibilitou vivenciar os valores, os conceitos e o sentir nas relações, rompendo, assim, com o aspecto meramente intelectual.

Essa mudança de postura redundou num FAZER pessoal e profissional mais consciente, maduro e comprometido com a função social da escola.

Nesta perspectiva, apresento na sequência os resultados referentes ao Estágio III.

5.4.2 RELATÓRIO DA 4ª SESSÃO – ESTÁGIO III

Estagiário: Emanuel ribeiro de Souza

Idade das crianças: 7 e 8 anos

Material utilizado: cordas e bolas

Data: 18/02/2013

Nº de crianças: 08

Esta sessão tem como objetivo possibilitar o jogo espontâneo, permitindo a criança comunicar o que desejar, bem como buscar o amadurecimento como Psicomotricista Relacional e adquirir habilidade nas intervenções necessárias para o crescimento do grupo.

Nesta sessão, utilizamos cordas e bolas, dois materiais que representam, vínculo e ligação, e que podem ser utilizados tanto numa conotação afetiva ou agressiva. A intenção era a de observar a evolução relacional entre os educandos nesta última fase do Estágio de Psicomotricidade Relacional.

As bolas continuam sendo um objeto de preferência nas brincadeiras das crianças. A cor rosa é ainda a preferida entre as meninas. Sobre isto é interessante notar que, ao contrário de outras sessões, quando os meninos propositadamente disputavam essas bolas para mostrar serem superiores às meninas, desta vez, isto não aconteceu. Eles respeitaram a preferência feminina e até devolviam-lhes as bolas quando estas escapavam de seu domínio. Isto revela um nível de amadurecimento das relações psicoafetivas adquiridas pelos alunos nessa etapa de aprendizagem, cuja agressividade canalizada positivamente se transformou na “afirmação de si, na relação com o mundo e com os outros, sendo a agressividade apenas um meio e não um objetivo”. (LAPIERRE, 2002, p. 79). Os meninos, por sua vez, exercitavam sua brincadeira preferida, que é o jogo de futebol, ou simplesmente chutar a bola aleatoriamente. Percebi aqui que a agressividade está sendo canalizada para o objeto, e não para o outro da relação, como acontecia sempre anteriormente. Uma garota pegou uma bola pequena colocou nos braços e ficou no canto da parede ninando a bola. Ao perceber essa atitude regressiva me aproximei dela e a convidei para ir ao tapete pelo fato deste simbolizar a “casa” e ser um lugar mais seguro para o tipo de atividade que ela estava desempenhando. Numa atitude de parceria e de solidariedade fiquei uns três minutos condescendente, acariciando “o tal bebê”. Ao fazer o referido gesto ela repetia a seguinte frase: “— eu sou a mãe e não a vovó”. Isto me chamou atenção. Sem entender a que isto se referia, transferi o carinho que estava dando “ao bebê” (simbólico), para a garota, acariciando sua cabeça. Neste instante, convidei-a para brincar. Sem nenhuma resistência, ela soltou a bola e foi brincar comigo. Posteriormente, descobri que se tratava de uma criança abandonada pela mãe e que era criada pela avó, mas, esta não lhe dava o afeto de que necessitava. Nessa sessão, o largar a bola e brincar comigo foi uma resposta a minha atitude afetiva. Na Psicomotricidade Relacional o

[...] contato corporal, com o pretexto do jogo espontâneo, faz aflorar todas as tensões afetivas, sejam elas positivas ou negativas. Nessas condições tende a emitir mensagens significantes onde o conteúdo afetivo emocional é decodificado de forma mais ou menos consciente pelo outro. Essas mensagens são gestuais, posturais, de mímicas, mas, sobretudo tônicas. São justamente, todas as tensões psicotônicas que vão dar ao gesto e à atitude, toda a sua significação afetiva. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p.46).

As cordas fizeram parte do jogo e, de forma criativa, os alunos amarravam as bolas que, presas às cordas, eles as chutavam e elas continuavam sob seu domínio. Outra atividade foi a da utilização delas como instrumentos geográficos demarcadores para se guardar as bolas de sua “propriedade”. Percebi aqui que, ao superar as tensões oriundas das primeiras sessões dos Estágios I e II, as crianças conseguiam canalizar positivamente sua agressividade e, então, partiam para a utilização de formas simbólicas “[...] construtivas, para se exprimir e se transformar numa produção socializada e construtiva. A criança ajusta positivamente sua agressividade simbolizando-a”. (BATISTA; GUERRA; VIEIRA, 2012, p. 86).

Ao final, considerei o *setting* bastante positivo. Primeiro pela atitude de amadurecimento dos alunos em suas relações entre si e, em segundo lugar, pelo meu amadurecimento em relação à escuta tônica do outro um verdadeiro “ajuste tônico”. Romper com o imediatismo e investir no ouvir, perceber e sentir a comunicação autêntica das crianças manifestadas durante o jogo. Isto foi para mim uma aquisição extraordinária nesse processo de ensino-aprendizagem da Psicomotricidade Relacional e que só consegui realmente nesta fase.

5.4.3 RELATÓRIO DA 7ª SESSÃO – ESTÁGIO III

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças: 7 e 8 anos

Material utilizado: cordas e bambolês

Data: 11/03/2013

Nº de alunos: 08

O objetivo desta sessão foi explorar os conteúdos simbólicos nas relações entre os alunos brincantes e comigo mesmo, com a utilização das cordas e dos bambolês.

As cordas foram utilizadas como instrumento de ligação e de aproximação do outro. É interessante notar que a agressividade é canalizada para o objeto em si e quase não se percebem ações e reações violentas entre eles. Percebi, também, que duas garotas utilizavam as cordas amarradas na altura do umbigo e ficavam entre si trocando carinhos. Tentei me aproximar e não fui bem recebido. Tive a ideia de imitá-las, ou seja, amarrei, também, a corda na altura do umbigo. E foi somente dessa forma que elas me receberam e pude, a partir daí, entrar em sintonia com elas. Na relação interpessoal, faz-se necessário expressar uma identidade com

quem se pretende se aproximar, disso depende a aceitação do outro e nesse processo o corpo age como um canal receptor proximal. (FRANCH, NÚRIA. 1989). O educador para ser bem-sucedido precisa demonstrar uma relação de identidade e de afetividade com seus educandos.

Os bambolês foram utilizados de modos diversos, entre eles: como amarelinhas, como lugar de contenção (casa, prisão, ventre materno) e comumente como instrumento de requebrar. Foram menos usados em relação às cordas e poucas vezes houve o uso combinado dos dois objetos. Nesse nível de Estágio, os jogos ocorrem de forma estruturada e a agressividade canalizada positivamente.

Nesta sessão, me percebi muito pouco. Não sei por qual motivo; talvez por cansaço, brinquei bem menos do que nas outras sessões. Isto me possibilitou ter um olhar mais acurado para com as crianças, investindo na decodificação da simbologia tônica de suas relações. (VIEIRA; BATISTA, 1995, p. 3).

Ilustração 11 — Cordas e Bambolês



Fonte: Arquivo do autor (2012)

5.4.4 RELATÓRIO DA 8ª SESSÃO – ESTÁGIO III

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças: 7 e 8 anos

Material utilizado: Bolas

Data: 18/03/2013

Nº de alunos: 08

Com a utilização das bolas, nesta sessão, busco compreender o “diálogo tônico” e as relações afetivas entre os brincantes. Busco perceber, também, como o corpo reage diante das ações e provocações do outro. E, ainda, como a bola pode ser utilizada como instrumento de mediação nessas relações.

Por ser um objeto difícil de conter, a bola tem a facilidade de ser compartilhada com o outro. Nesse compartilhar, faz-se importante observar como as crianças lidam com a agressividade, pois, a bola é na maioria das vezes arremessada contra o outro, seja com as mãos ou os pés (por meio do chute). Diferentemente do que ocorreu na 1ª sessão de Psicomotricidade Relacional do Estágio I, quando a agressividade era na maioria das vezes direcionada para o outro, inclusive com atitudes violentas, nesta etapa de Estágio, observei que a agressividade se concentra muito mais no objeto do que no contato com o outro. Este é um nível de maturidade que vem sendo conquistado durante o processo vivenciado nas sessões.

Outro dado, resultante de minha observação e que coincide com a 1ª sessão do Estágio I e com a 2ª sessão do Estágio II, é o fato de a bola ter sido utilizada como instrumento de domínio, poder e posse, pois algumas crianças preferencialmente se apropriaram de determinadas bolas de cores e tamanhos específicos e não desejavam compartilhá-las com mais ninguém. A diferença desta sessão para as duas outras, decorre do fato de que esta atitude não era aceita pelos meninos, tanto na 1ª sessão do Estágio I, como na 2ª sessão do Estágio II, e, portanto naquelas ocasiões, houve disputa pelas bolas. Já nesta sessão, o domínio pelas bolas preferidas não provocou disputa. Este fato foi compartilhado na roda final quando discutimos sobre a questão do “poder”.

Neste jogo, diferente dos anteriores (1ª sessão / Estágio I e 2ª sessão / Estágio II), não provoquei as crianças me apoderando do maior número de bolas, pois percebendo o nível de amadurecimento delas com relação à canalização positiva da agressividade, pude compartilhar da mesma atitude demonstrada por elas, não estimulando o uso da força e nem do poder.

Nesta fase do meu trabalho como Psicomotricista Relacional, tenho buscado [...] “investir de maneira enfática na escuta e na decodificação [...]” (VIEIRA; BATISTA 1995, p. 3) das relações corporais e sua linguagem simbólica, bem como investindo meu tempo e minhas intervenções na formação de relações afetivas.

Ilustração 12 — Bolas

Fonte: Arquivo do autor (2012)

5.4.5 RELATÓRIO DA 10ª SESSÃO – ESTÁGIO III

Estagiário: Emanuel Ribeiro de Souza

Idade das crianças: 7 e 8 anos

Material utilizado: bambolês

Data: 25/03/2013

Número de alunos 08

A sessão teve como objetivo brincar com a “maternagem” e controlar o tempo de permanência nas relações.

Na roda inicial, como é de costume, deixei as crianças enumerarem as regras de segurança e de convivência necessárias de serem observadas durante a sessão. Em seguida, disse-lhes que íamos brincar com bambolês e que gostaria que eles escolhessem apenas um bambolê e ficassem individualmente com ele. Pedi que eles encontrassem um sentido entre eles e o objeto e que depois eu iria dar outras orientações.

Nesta dinâmica inicial, duas meninas entraram no bambolê e ficaram quietas. Outra ficou se requebrando (modo usual do bambolê). Um menino iniciou brincando de ônibus, e em seguida dois outros passaram a imitá-lo. Outra criança ficou sentada do lado de fora do objeto. E o último, ficou brincando com o bambolê, movimentando-o de um lado para o outro como se ele fosse uma roda. Nesse momento, passei a me aproximar de cada um deles compartilhando a vivência e a criatividade de cada um. Uma das crianças que estava dentro do bambolê, vivenciando uma situação de regressão, começou a chorar quando me aproximei dela.

Minha atitude foi de condescendência. Enxuguei suas lágrimas, dando sinal de que a amava.

Em seguida, mudei a direção e pedi que eles procurassem uma pessoa para compartilhar a vivência. Todos imediatamente procuraram um parceiro, com exceção das meninas que estavam dentro dos bambolês. Depois de dois minutos, repeti a orientação e, mesmo assim, elas continuavam nas mesmas posições. Nesse instante, eu não sabia o que fazer, mas, intuitivamente decidi aproximar uma da outra e formei um trio com elas. Peguei nas mãos delas e levantei-as. Depois, coloquei os três bambolês próximos um do outro e fiquei pulando como se estivesse brincando de amarelinha. Senti-me aliviado, pois, elas seguiram a brincadeira. Depois as deixei e fui em direção aos outros alunos e, mesmo assim, elas continuaram brincando e compartilhando o objeto de outras formas.

O terceiro momento consistia numa formação de grupos maiores e de forma aleatória, mas, antes que eu desse a instrução, alguns deles já se comportavam dessa maneira.

Nesta etapa de Estágio, pudemos perceber a evolução das crianças nas relações interpessoais, na forma de como brincam com os objetos, de como lidam com suas emoções, bem como na maneira de resolver seus conflitos. O prazer de brincar é cada vez mais notório numa descoberta de si mesmo e do outro. Todo esse leque de comportamento e de atitudes corrobora o pensamento de Lapierre, atestando assim a eficácia de sua teoria como prática pedagógica. Na *Psicomotricidade Relacional* a criança

[...] descobre o prazer de brincar com suas mãos, com seus pés e, depois, com todos os seus segmentos, o prazer de modificar a forma de seu corpo, de deslocá-lo. É o prazer de vivenciar o próprio corpo, que constitui essencialmente o prazer do movimento pelo movimento [...]. “É o aprendizado progressivo de um ‘domínio do corpo’ por meio do jogo corporal. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 51).

Com relação a mim mesmo, destaco duas situações vivenciadas durante a sessão. A primeira refere-se à frustração de não saber brincar de bambolê (requebrar), e mesmo tendo insistido e recebido ajuda dos meninos, ainda assim não aprendi essa brincadeira. A segunda me tocou profundamente, pois, quando vi as duas crianças revivendo uma situação de “maternagem” lembrei-me de ser o filho caçula, fui muito amado pelos meus pais e irmãos e naquele instante eu retornei à infância. Lembrando então do carinho recebido de meus pais e de meus irmãos, isto foi motivo suficiente para compartilhar esse amor com as duas meninas que estavam dentro dos bambolês revivendo uma situação que necessitava de afetividade. A experiência docente como *Psicomotricista Relacional* reitera o pensamento de Lapierre (2005), ao dizer que corpo e afetividade

são dois fatores indissociáveis e que a relação afetiva entre o corpo do adulto e o corpo das crianças deve ser um investimento contínuo. “Acolher no corpo o corpo do outro, numa vivência mais afetiva, é estruturante para a criança.” (BATISTA; GUERRA; VIEIRA, 2012, p. 89). E ainda, reforça a tese de que “a afetividade é a estratégia mais importante na intervenção do psicomotricista relacional [...] e deve estar na base de todas as relações que se mantém na sala.” (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 127).

Ao finalizar a sessão e rever a filmagem, me vi como profissional amadurecido ao exercer domínio dos conteúdos apreendidos, como também, domínio no *setting* da sessão. E, finalmente, ao reconhecer-me com o prazer de ser Psicomotricista Relacional.

5.5 Desempenho do Aluno L.G.M.S.

Durante todo o período do Estágio, o Psicomotricista Relacional precisa preencher uma guia de acompanhamento individual de cada criança observada (Anexo J). Este recurso tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento delas nas respectivas áreas — motora, cognitiva, de comunicação e socioafetiva. Cada uma dessas áreas compreende uma série de fatores específicos a serem observados, no intuito de perceber a evolução do participante do *setting* com relação a sua coordenação motora, grafomotricidade, relação com o espaço e com o tempo, permanência na relação, linguagem corporal, agressividade e autoagressividade, condutas sociais e outros. Neste momento, apresentaremos apenas a guia do aluno de nome L.G.M.S. Ele tem oito anos de idade, é do sexo masculino e é portador de hiperatividade, comprovada por laudo médico. Com este objetivo, exponho duas guias referentes a cada etapa dos Estágios e uma síntese abordando o desempenho do aluno como resultado da interferência da Psicomotricidade Relacional na vida dele.

5.5.1 GUIA DE ACOMPANHAMENTO – 1ª SESSÃO (ESTÁGIO I)

Relação com o adulto: a relação com o adulto não é de confiança e ele está sempre se opondo às regras.

Relação com as crianças: demonstra percepção das outras crianças assumindo uma atitude agressiva e violenta, fazendo com que as outras crianças evitem sua companhia.

Relação com os objetos: tendência a ter uma relação destrutiva com os objetos, e os utiliza de modo estereotipado.

Relação com o espaço: de forma estereotipada.

Resposta à frustração: destruição dos objetos, oposição e forte agressão.

Permanência na relação: demonstra hiperatividade improdutiva.

Sentimentos expressos: não revela consciência de suas atitudes negativas.

Brincadeiras preferidas: brincadeiras em que despense muita energia e forte agressividade.

Brincadeiras que evita: brincadeiras que necessitam de pouca atividade.

Relação com a transgressão: é bastante transgressor, agressivo e violento.

Conteúdos que se repetem: joga com teores ambivalentes.

Observações gerais: o aluno é hiperativo.

5.5.2 GUIA DE ACOMPANHAMENTO – 8ª SESSÃO (ESTÁGIO I)

Relação com o adulto: já demonstra atenção às regras, mas, apresenta forte resistência em cumpri-las. Revela um pouco de confiança no adulto.

Relação com as crianças: brinca com os colegas, mas, revela forte agressividade. Ele tem diminuído as atitudes violentas.

Relação com os objetos: usa-os de modo estereotipado.

Relação com o espaço: de forma estereotipada.

Resposta à frustração: diminuiu a capacidade de destruição dos objetos, mas, revela uma atitude muito agressiva.

Permanência na relação: comportamento hiperativo, mas, tem permanecido com maior tempo nas relações e na execução das atividades.

Sentimentos expressos: inicia um processo de conscientização de sua agressividade e atitude violenta.

Brincadeiras preferidas: brincadeiras que exigem muito esforço e energia.

Brincadeiras que evita: brincadeiras que necessitam de poucas atividades.

Relação com a transgressão: apesar de ser transgressor e agressivo, ele tem diminuído as atitudes violentas, permitindo que as outras crianças se aproximem dele.

Conteúdos que se repetem: joga com teores ambivalentes.

Observações gerais: O aluno apresenta comportamento menos violento.

5.5.3 GUIA DE ACOMPANHAMENTO – 5ª SESSÃO (ESTÁGIO II)

Relação com o adulto: mesmo com dificuldades, o aluno inicia um processo de cumprimento de regras e demonstra confiança para com o adulto.

Relação com as crianças: por ter diminuído as atitudes de violência, já consegue obter a confiança das outras crianças, brincando com elas.

Relação com os objetos: começa a utilizá-los com maior permanência de tempo, de forma organizada e construtiva.

Relação com o espaço: inicia um processo de compartilhar o espaço.

Resposta à frustração: sinaliza para a capacidade de reconhecer a frustração buscando formas positivas para superá-la.

Permanência na relação: apesar de sua hiperatividade, ele tem demonstrado concentração numa determinada atividade, permanecendo, assim, um pouco mais de tempo na relação, se comparado com as sessões anteriores.

Sentimentos expressos: demonstra um processo de conscientização de sua agressividade.

Brincadeiras preferidas: continua preferindo brincadeiras que exigem esforços.

Brincadeiras que evita: brincadeiras menos desafiadoras.

Relação com a transgressão: continua sendo transgressor, mas, atento às orientações que exigem mudança de atitudes.

Conteúdos que se repetem: joga com teores ambivalentes.

Observações gerais: mais concentrado nas atividades. Estabelece relações mais duradouras. Revela uma agressividade mais canalizada para o objeto, embora que de forma destrutiva.

5.5.4 GUIA DE ACOMPANHAMENTO – 12ª SESSÃO (ESTÁGIO II)

Relação com o adulto: demonstra facilidade para cumprimento de regras e confiança para com o adulto.

Relação com as crianças: relaciona-se melhor com as outras crianças, obtendo delas maior atenção e consideração.

Relação com os objetos: utiliza-os de modo mais duradouro e com atividades criativas.

Relação com o espaço: compartilha o espaço com os outros alunos.

Resposta à frustração: a agressividade antes direcionada às outras crianças passa a ser transferida para os objetos.

Permanência na relação: apresenta-se mais controlado emocionalmente e com hiperatividade, também, controlada.

Sentimentos expressos: demonstra necessidade de atenção, aceitação, cooperação e de ajuda.

Brincadeiras preferidas: brincadeiras que exigem esforço, mas, que envolvem equipe e cooperação.

Brincadeiras que evita: brincadeiras que estimulam agressividade.

Relação com a transgressão: continua sendo transgressor, mas, atento às orientações que exigem mudança de atitudes.

Conteúdos que se repetem: apresenta um jogo mais focado e menos ambivalente.

Observações gerais: hiperatividade controlada.

5.5.5 GUIA DE ACOMPANHAMENTO – 5ª SESSÃO (ESTÁGIO III)

Relação com o adulto: demonstra espontaneidade na relação com o adulto e cumpridor de regras com maior facilidade.

Relação com as crianças: apresenta um relacionamento de confiança com as outras crianças.

Agressividade: pulsão controlada, canalizada para os objetos.

Relação com os objetos: relação variada, pois, nas últimas sessões apresentava um comportamento mais duradouro e criativo e nesta sessão comportou-se de modo estereotipado.

Relação com o espaço: utiliza-o de forma criativa e compartilhada.

Resposta à frustração: agressividade controlada e canalizada para o objeto (não destrutivo).

Permanência na relação: tem procurado investir um tempo considerável numa relação alternada com os colegas brincantes.

Sentimentos expressos: demonstra necessidade de aceitação e atitude de cooperação.

Brincadeiras preferidas: prefere as brincadeiras que exigem esforço.

Brincadeiras que evita: brincadeiras que estimulam o conflito.

Relação com a transgressão: continua tendente à transgressão, mas, com facilidade na mudança de atitude.

Conteúdos que se repetem: o aluno é muito ativo e apresenta um considerável controle de sua hiperatividade.

Observações gerais: mudanças de atitudes e menos ansioso.

5.5.6 GUIA DE ACOMPANHAMENTO – 10ª SESSÃO (ÚLTIMA SESSÃO/ ESTÁGIO III)

Relação com o adulto: de confiança, estabelecendo diálogo com adulto.

Relação com as crianças: relação de reciprocidade e de confiança.

Agressividade: consciente, controlada e canalizada para o objeto de modo construtivo.

Relação com os objetos: investimento em jogos estruturados.

Relação com o espaço: usa o espaço de forma compartilhada.

Resposta a frustração: adquiriu capacidade de reconhecer a frustração e está evoluindo na perspectiva de encontrar formas positivas de canalizá-la.

Permanência na relação: cria vínculos afetivos com as demais crianças.

Sentimentos expressos: conscientização de suas frustrações e hiperatividade e desejo de mudança de atitudes.

Brincadeiras preferidas: brincadeiras que exigem ação e cooperação.

Brincadeiras que evita: brincadeiras que estimulam a violência.

Relação com a transgressão: transgredir parece ser uma característica do aluno, mas, evoluiu no sentido de atender demandas, controlando, assim, seu nível de transgressão.

Conteúdos que se repetem: evolução comportamental nas relações interpessoais.

Observações gerais: diminuição bastante considerável de sua hiperatividade, afirmando-se como pessoa por meio do diálogo na resolução dos conflitos.

A criança L.G.M.S. demonstrou, ao longo das sessões, uma mudança considerável, tanto no plano pessoal, quanto relacional.

Nas primeiras sessões, o aluno demonstrava uma hiperatividade descontrolada. Comportava-se de modo agressivo e violento e, por este motivo era evitado por quase todos os outros alunos. Nessa condição, utilizava o espaço de forma estereotipada, ocupando qualquer lugar segundo a situação e sem concentração nas vivências que eram realizadas. A transgressão era outra característica fortemente apresentada. Sua frustração constante estava direcionada para os colegas e de modo violento. Com os objetos, era altamente destrutivo. Não expressava um mínimo de consciência a todo esse quadro comportamental.

Após as primeiras sessões quando da revisão do vídeo das sessões realizadas, eu particularmente não acreditava que o referido aluno pudesse evoluir positivamente em seu comportamento, mas, no encontro com a supervisão, fui

levado a crer que, se houve mudanças significativas na minha vida, o aluno, também, era passível de mudanças; e de que eu precisava investir melhor meu tempo e conhecimento nessa relação. Minha supervisora me fez compreender que mudanças ocorrem de forma processual do mesmo modo como aconteceu e continua a ocorrer comigo. A esse respeito, ela me convenceu de que o imediatismo e o perfeccionismo eram outros aspectos do meu caráter que precisavam ser modificados; e que esta podia ser uma grande oportunidade para mim, pois, em ajudar o aluno, eu estaria trabalhando eu mesmo, e quando isso ocorresse, com certeza, mudanças ocorreriam, também, com L.G.M.S.

Nesta perspectiva, continuei fazendo as leituras da Teoria da Psicomotricidade Relacional e utilizando técnicas e conteúdos facilitadores para trabalhar a agressividade que não era uma exclusividade do aluno em pauta, mas, de grande parte dos alunos dessa turma. O fato do L.G.M.S. se destacar acontecia pela sua hiperatividade. Aceitei o desafio, partindo de mim mesmo como exemplo (embora eu não apresente problemas com hiperatividade) e das sessões de Formação Pessoal, das quais participei como aluno, testemunhando situações muito mais complicadas entre os professores formandos que, ao longo do curso apresentaram mudanças substantivas em suas vidas.

Como podemos observar nos relatórios, a partir do Estágio II, e principalmente no Estágio III, mudanças significativas ocorreram na vida de L.G.M.S.

Essas mudanças se refletiram na família, bem como em sua aprendizagem. Na verdade, mudanças significativas ocorreram na turma inteira e na minha vida também.

É importante exprimir o fato de que a evolução da criança depende do desempenho do psicomotricista relacional, daí a importância de uma formação realizada de maneira competente.

O Psicomotricista relacional está na sala disponível para que a criança se sirva de seus próprios olhos, de seu corpo, de seus sentimentos e ações. Através das diferentes modalidades do olhar, de sua qualidade e utilização afetiva e relacional, o profissional faz a criança sentir sua disponibilidade e escuta, o que certamente lhe favorece experienciar o que necessita ou deseja fazer. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 119).

E ainda: “A formação do Psicomotricista deve prepará-lo para jogar o jogo simbólico do outro, para utilizar ao longo da dinâmica da sessão diferentes estratégias que o ajudem a facilitar a maturidade infantil.” (*Idibem*, p. 123).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais desta pesquisa, afirmamos que, por via de nosso esforço empreendido como aluno cursista, buscando nos apropriar de um campo científico tão novo para nossa experiência como docente, compreendemos tanto por meio das aulas teóricas, como das vivências que nos foram possibilitadas nas aulas de Formação Pessoal e, sobretudo, atuando profissionalmente como Psicomotricista Relacional na escola, que a formação inicial e continuada do docente é primordial para sua identidade profissional, bem como para o sucesso de sua atuação pedagógica e de seu resultado na vida pessoal de seus alunos, redundando na aquisição de uma melhor aprendizagem.

É certo que, por compreendermos apenas um aspecto da vida humana, a educação é um fenômeno muito complexo, portanto, envolve outros fatores da vida social e não se encerra nesta questão aqui abordada. Por este motivo, este trabalho não tem a pretensão de achar que todos os problemas relacionados à formação docente se resolvem nas verdades postas pela teoria de André Lapierre, mas, que esta experiência é muito significativa e se torna indispensável na vida cotidiana do professor como prática pedagógica.

Os conhecimentos adquiridos ao longo deste trabalho e os resultados obtidos na pesquisa realizada comprovam que a Psicomotricidade Relacional, por meio do jogo livre e espontâneo configura-se numa área do conhecimento que, se integrada ao currículo da escola, se constitui excelente ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, psicoafetivo, psicomotor e psicossocial dos educandos, capaz de desmanchar conflitos comportamentais e problemas indisciplinados, contribuindo, ainda, para diminuir defasagens relativas à aprendizagem. Por outro lado, constitui-se também, ferramenta de prevenção e de profilaxia mental para os educadores. Nesse contexto, essa formação docente agrega os dois sujeitos fundamentais inalienáveis do processo ensino aprendizagem, que são professores e alunos, rompendo assim com os paradigmas tradicionais que ora valorizam apenas o professor, e ora conferem valor somente aos alunos.

Outra questão relevante a ser considerada é a da superação do dualismo “mente e corpo”, tão comumente trabalhado nas diversas concepções sobre

educação e corroboradas pelas mais recentes abordagens pedagógicas que enfatizam o saber tácito e o discurso da competência, alienando-nos de nossa verdadeira essência, que consiste na relação corpo-alma e sua expressão num movimento constante consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente. A Psicomotricidade Relacional compreende o ser humano como uma totalidade inseparável. Nela, os aspectos: biológico, cognoscente, afetivo, motor e social são inerentes e resultantes na pessoa que somos ou que desejamos ser. Aprender a unir todos esses fatores que foram separados ao longo de uma trajetória histórica é um desafio, mas, por meio da Psicomotricidade Relacional, é, também, uma possibilidade.

Em razão dos resultados da análise das sessões da Psicomotricidade Relacional, é possível concluir que a vivência corporal por meio da brincadeira é capaz de estimular o desenvolvimento da criatividade, da ludicidade, da socialização e do afeto, e é benéfica para educandos e educadores. Na medida em que o docente trabalha a sua corporeidade, ele passa a compreender e a respeitar a corporeidade de seus alunos e isto ocorre no nível afetivo-emocional, pois, passamos a compreender que

[...] a educação é uma prática emocional e exige a presença do outro, o encontro de corporeidade, de subjetividades e a compreensão de que os sujeitos da aprendizagem trazem em seus corpos as marcas da vida, de seus afetos e desafetos. É acima de tudo, compreender que o corpo é um lócus privilegiado de comunicação com o Eu e o mundo. (PINTO, 2010, p. 134).

A política adotada pela Prefeitura de Fortaleza na gestão Luizianne Lins, quando do convênio firmado com o CIAR para a formação profissional em Psicomotricidade Relacional para 200 professores de sua rede de ensino, possibilitou esse ensaio tão positivo, demonstrado em outros trabalhos que foram apresentados por diversos alunos na solenidade de colação de grau ocorrida em abril deste ano. Então, pelos resultados positivos já apresentados, podemos propor que a formação em Psicomotricidade Relacional se configure como uma política permanente de formação continuada na rede pública de Fortaleza.

Na mesma solenidade de encerramento, o atual Secretário de Educação do Município, o Sr. Ivo Ferreira Gomes, diante dos resultados apresentados, disse à

plateia que este campo do conhecimento era algo novo para ele, mas, sinalizou no intuito de integrar a Psicomotricidade Relacional no currículo escolar. O argumento utilizado do Secretário foi de que “em tudo que viu e ouviu, percebeu que nessa técnica de trabalho existe AMOR e que isto era suficiente para concordar com a teoria de André Lapierre”.

Utilizando este mesmo argumento, se faz oportuno citar, inicialmente, Erich Fromm (1995) que em seu livro *A Arte de Amar*, diz que o amor é uma resposta ao problema da existência humana. Isto nos remete à sabedoria bíblica que diz:

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver AMOR, serei como o bronze que soa, ou como o címbalo que retine.

Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda ciência, ainda que eu tenha tamanha fé ao ponto de transportar montes, se não tiver AMOR, nada serei.

E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres, e ainda que eu entregue o meu corpo para ser queimado, se não tiver AMOR, nada disso me aproveitará. O AMOR, é paciente, é benigno, o AMOR não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal; não se alegra com a injustiça, mas, regozija com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O AMOR jamais acaba [...] [...] Permanece a fé, a esperança e o AMOR, estes três: porém o maior destes é o AMOR. (I CORÍNTIOS 13:1-8, 13) (grifos do autor).

Para ser Psicomotricista Relacional, é preciso investir na escuta de si mesmo e do outro; exige confiança em ambos os sujeitos da aprendizagem; necessita de fé na evolução dos participantes do jogo; requer entrega, paciência e amor.

A Psicomotricidade Relacional, quando nos ensina a compreendermos a nós mesmos e aos outros, bem como a ajudá-los a compreender a si mesmos, designa uma atitude de amor e, talvez seja essa a ação efetiva e afetiva que, ocorrendo simultaneamente, seja o de que tanto precisamos para transformar nossa prática educativa e, quiçá, a sociedade.

Ao concluirmos este trabalho, percebemos que, de tudo o que foi lido e vivido, não há síntese conclusiva sobre o tema da política de formação de professores e do trabalho docente, tampouco a respeito do papel da Psicomotricidade Relacional como prática pedagógica. Ao mesmo tempo, ensinamos

ter contribuído com a pesquisa científica sobre formação e o trabalho docente, bem como no que concerne à importância da Psicomotricidade Relacional como disciplina nos cursos de formação inicial e continuada de professores, e sua inserção como política pública, integrando o currículo escolar no Município de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

- ACOUTURIER, Bernard; DARRAULT, Ivan; EMPINET, Jean Luis. **A Prática Psicomotora: Reeducação e Terapia.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1986.
- AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil.** São Paulo: Masson, 1983.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-Graduação: Noções Práticas.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e seus Estímulos.** 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Trabalho. São Paulo: Cortez. 1995.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades Y Estrategias para la Educación:** estudio sectorial del Banco Mundial, Departamento de Educación y Políticas Sociales, mayo de 1995 (version preliminar).
- BARRETO, Adalberto de Paula. **Quando a Boca Cala, os Órgãos Falam...** Desvendando as Mensagens dos Sintomas. Fortaleza: LCR, 2012.
- BASTOS FILHO, A; SÁ, A. M. F. **Psicomovimentar.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- BÍBLIA SAGRADA. N. T. **Coríntios.** 34. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1982. cap. 13, p. 65.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **Pedagogia Simbólica: a Construção Amorosa do Conhecimento de Ser.** Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1996.
- BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003).** Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2011.
- BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.
- BRASIL, MEC/CNE. **Parecer 009/2001.** (Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior). Brasília, DF: 8 maio 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial 1.403/2003**. Brasília, DF: 2003.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação Básica**: Documento Final. Brasília 2008. Disponível em: <<http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2009**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

BRASIL. **Dados sobre o FUNDEB**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados sobre o Saeb**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. <www.plataformalattes.net/plaforma-freire>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BRASIL. **Todos Pela Educação**. Números do Brasil. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BROUGHTONE, Janet; JOHN CARRIERO. **Descartes**. São Paulo: Bookman, 2010. (Coleção Explorando Grandes Autores).

CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino de. Os Desafios da Formação Continuada de Professores: uma Reflexão sobre o Programa Gestar. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Políticas Públicas de Educação no Brasil**: Compartilhando Saberes e Reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: Leitura Crítico-Compreensiva, Artigo a Artigo. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: Carinho e Trabalho – Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador, que Pode Levar à Falência da Educação. CNTE, UnB; Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COELHO, José Márcio; GONZAGA, Ricardo Martins. **Administração Científica de Taylor**: o Homem do Tempo. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**: História e Grandes Temas. 15ª ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

CURY, Augusto Jorge. **Inteligência Multifocal**: Análise da Construção dos Pensamentos e da Formação da Personalidade. 8ª ed. rev. São Paulo: Cultrix, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade**. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia de Pesquisa Educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Plano de Cargos, Carreira e Salário** — Lei nº 9.249/2007. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Descobertas sobre a Formação Lúdica Docente. **Revista Pátio**. ano X, nº 31, abr./jun. 2012.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma Pedagogia do Brincar. **Revista Presença Pedagógica**. Dimensão, v. 19, nº 109, jan./fev. 2013.

FRANCH, Núria. **La Psicomotricidad Relacional: uma Herramienta Educativa**. [s.n.]: [s.l.], 1989. (Apostila)

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem Ousa Ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2010.

FREUD, Sigmund. Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. 1905. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (vol. VII).

FREUD, Sigmund. Cinco Lições de Psicanálise. 1910. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (vol. XI).

FREUD, Sigmund. O Ego e o Id. 1923. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (vol. XIX).

FREUD, Sigmund. O Inconsciente. 1915. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (vol. XIV).

FREUDENBERG, H. J. **Staff burn-out**. J. Social Iss. 1974.

FREUDENBERG, H. J. The Staff burn-out Syndrome in alternative institutions. **Psychoanal. Rev.**, 1975.

GAZIER, Bernard; KEYNES, John M. **L&PM Pocket Encyclopedia**, 2011.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Trad. Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (DIAS, Elaine T. D. M. (org.). Coleção Educadores).

HABERMAS, J. **Conocimiento e interes**. Madri: Taurus. 1982.

HABERMAS, J. **Teoría de La acción comunicativa**. Madri: Taurus. 1988.

JOLIBERT, Bernard. **Sigmund Freud**. Trad. Elaine Terezinha Dal Mas Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Masangana, 2010. (Coleção Educadores).

KLEIN, Lígia Regina. Trabalho Educação e Linguagem. **Educar em Revista**. Curitiba-PR, UFPR, especial, p. 15-42, 2003.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **Fantasmas Corporais e Prática Psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.

LAPIERRE, André. **Associações de Contrastes: Estrutura e Ritmos**. São Paulo: Manole, 1985.

LAPIERRE, André. **Os Contrastes e a Descoberta das Noções Fundamentais**. 2ª ed. São Paulo: Manole, 1985.

LAPIERRE, André. **A Simbologia do Movimento**. Porto Alegre: ArtMed, 1988.

LAPIERRE, André. El lugar de cuerpo em La educación. **Cuadernos de Psicomotricidad Y Educacion Especial**. Buenos Ayres: Ellea, 1990.

LAPIERRE, André. **Como Ajudar a Criança a Construir a sua Personalidade**. Palestra proferida no Colégio Positivo. Curitiba: 2002.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O Adulto diante da Criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade Relacional e Formação da Personalidade**. Curitiba: UFPR; CIAR, 2002.

LAPIERRE, André. **Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação**. Curitiba: UFPR; CIAR, 2010.

LAPIERRE, Anne. **O Adulto diante da Criança**. Palestra proferida no Centro Internacional de Análise Relacional. Curitiba: Ciar, 2005.

LAPLANCHE; PONTALIS. **Dicionário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970. (2 vols.).

Le BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor**: do Nascimento aos 6 Anos. Porto Alegre: ArtMed, 1982.

Le BOULCH, J. **A Educação pelo Movimento**. Porto Alegre: ArtMed, 1984.

Le BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até os 6 anos**: a Psicocinética na Idade Pré-Escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

Le CAMUS, Jean. **O Corpo em Discussão**: da Reeducação Psicomotora à Terapias de Mediação Corporal. Porto Alegre: ArtMed, 1986.

LEONTIEV, Alexei N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes, [s.d.].

LEVIN, Esteban. **A Clínica Psicomotora**: o Corpo na Linguagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MACHADO, N. J. **Educação**: Projeto e Valores. São Paulo: Escritura, 2000.

MACHADO, Martins Paulo. Bases Teóricas. In: MABILDE, Luiz Carlos. C. (org.). **Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica**: Teoria e Prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MACHADO, Sérgio Pinto. Objetivos e aspectos motivacionais. In: MABILDE, Luiz Carlos (org.). **Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica**: Teoria e Técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1991.

MARQUES, José Roberto; CARLI, Edson. **Coaching de Carreira**: Construindo Profissionais de Sucesso. São Paulo: Ser Mais, 2012.

MARX, Karl. **El Capital**: Crítica de la Economía Política. (Livro Tercero. original publicado em 1859). Buenos Aires: Cartago, 1973.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos Filosóficos. In: **Os Pensadores**. (original publicado em 1844). São Paulo: Abril, 1974.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica à Economia Política. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. (v. 1, capítulo XIII – A Maquinaria e a Indústria Moderna).

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAUDIRE, Paulette. **Exilados da Infância**: Relações Criativas e Expressões pelo Jogo na Escola. Psicomotricidade Relacional: Estudos e Documentos. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MENEGHETTI, Antônio. **Psicossomática na Ótica Ontopsicológica**. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editrice, 2005.

- MERINO, José A. **História de la Filosofia Medieval**. [s.l.]: [s.n.], 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2000.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget. 2005.
- MORIZORT, R. História e Rumos da Psicomotricidade do Brasil. Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, II. Corpo Integrado. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1984.
- NÁSIO, Juan David. **Como Trabalha um Psicanalista?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- NASPOLINI, Antenor. A Reforma da Educação Básica no Ceará. **Estudos Avançados**. nº15, p. 42, 2001.
- OLIVEIRA, L. P. A. De; OLIVEIRA, M. C. T. de. Questões Norteadoras do Debate sobre a Corporalidade. In: PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental: Educação Física – anexo 6**. 2004? Disponível em: <<http://www.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- OLIVEIRA, Sônia Cristina de; GOMES, Cleomar Ferreira. **A Abordagem de Pesquisa Etnográfica: Reflexões e Contribuições**. Cuiabá: UFMT, 2005. (Artigo publicado em 18/07/2005).
- PACKTER, Lúcio. **Filosofia Clínica: Propedêutica**. Instituto Packter. 1977. <<http://www.filosofiaclinica.com.br>>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- PERLS, Fritz. **A Abordagem Gestaltica e Testemunha Ocular da Terapia**. São Paulo: LTC, 1979.
- PERRENOUD, Phillippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PERRENOUD, Phillippe. **Dez Competências para Ensinar**. Porto Alegre, ArtMed. 2002.
- PETRÁGLIA, Isabel Cristina; MORIN, Edgar. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- PIAJET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, Valcira de Oliveira. **O Corpo em Movimento**: um Estudo sobre uma Experiência Corporal Lúdica no Cotidiano de uma Escola Pública de Belo Horizonte. (Dissertação de Mestrado). São João Del Rei, MG: UFSJ, 2010.

RAMOS, Jeannette F. P.; CHAVES, Samara Almeida; MAIA, José Gilberto Biserra. **Trabalho Docente Alienado**. Fortaleza: UECE, 2007. (GT 09, Trabalho e Educação).

RICHTER, Ana Cristina. Sobre a Presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação. Reunião Anual da ANPED, 28^a. **Anais...** Caxambu, MG: 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: <<http://anped.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

ROSLER, João Henrique. O Desenvolvimento do Psiquismo na Vida Cotidiana: Aproximações entre a Psicologia de Aléxis N. Leontiev e a Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, nº 62, p. 100-116, abr. 2004.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **Educação e a Reconexão do Ser**: um Caminho para a Transformação Humana e Planetária. Petrópolis, RJ: Vozes.

SAMPAIO, Dulce. **A Pedagogia do Ser**: Educação dos Sentimentos e Valores Humanos. 4^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAMPAIO, Rosália e Figueiredo. **A Psicomotricidade Relacional como Instrumento de Otimização da Aprendizagem**. Curitiba: FAP;CIAR, 2005. (Monografia de Especialização em Psicomotricidade Relacional. FAP – Faculdade de Artes de Paraná e CIAR).

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação & Sociedade**. nº 89, 2004.

SEVERINO, J. S. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **O Que Você Precisa Saber sobre Política Educacional**. 3^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Daniel Vieira da. **A Psicomotricidade como Prática Social**: uma Análise de sua Inserção como Elemento Pedagógico nas Creches Oficiais de Curitiba 1986-1994. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2007. (Coleção dissertações).

SOCIEDADE Brasileira de Psicomotricidade. Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, VI. e Encontro de Profissionais de Psicomotricidade, III. **Anais...** Rio de Janeiro: SBP, 1995.

SORDI, Maria Regina L. A Responsabilidade Social como Valor Agregado do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação: o Confronto entre Formar e Instruir. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior**. Brasília, ano 23, nº 34, p. 29-39, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Jomtiem sobre Educação para Todos**. 33. Item 1.6 – Estruturar recursos. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc_internacionais>. Acesso em: 10 maio 2004.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi: Unesco, 1993. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/doc_internacionais/declarandelhi>. Acesso em: 8 set. 2011.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar**. Senegal: Cúpula Mundial de educação, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacao/doc_internacionais/marcodakar>. Acesso em: 15 set. 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de Coisas: Concepção Científica e Projeto Modernizador para a Sociedade. **Cadernos Cedex**. Campinas-SP, ano XX, nº 51, p. 09-28, 2000.

VIEIRA, José Leopoldo. Efeito das Paixões sobre a Pele. Jornada Materno-Infantil, VI. Simpósio de Medicina Perinatal, I. **Anais...** Recife: Centro Hospitalar Albert Sabin, 1997.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Belaguarda. **Psicomotricidade Relacional**: um Olhar Além do Sintoma. Curitiba: CIAR. 1988. (Artigo)

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Belaguarda. **O Despertar do Jovem para o Desejo de Aprender**. Curitiba: CIAR, 1995.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Belaguarda. **Estágio I**. Curitiba: CIAR, 1997. (apostila do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional.).

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Belaguarda. **Estágio II**. Curitiba: CIAR, 1997. (Apostila do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional).

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Belaguarda. **Estágio III**. Curitiba: CIAR, 1997. (Apostila do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional).

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional**: a Teoria de uma Prática. Curitiba: Folisofart/CIAR. 2005.

VIEIRA, José Leopoldo; GUERRA, Ana Elizabeth Luz; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda. **Decodificação em Psicomotricidade Relacional**. Curitiba: CIAR, 2007. (apostila).

VIEIRA, Paulo. **Auto-responsabilidade**. Fortaleza: Premium, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Pedagogia Mediadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O Corpo Fala: a Linguagem Silenciosa da Comunicação não Verbal**. 69ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WINNICOTT, Donald W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (coleção: "Os Pensadores").

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma Educação Holística para o Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A — Projeto de Estágio Supervisionado em Psicomotricidade Relacional

Supervisora de Estágio: Denise Sanford
- Licenciada em Pedagogia — UNIFOR
- Especialista em infância — Escola e Clínica Psicanalista do Ceará
- Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional – CIAR –

FAP/P

Estagiário I: Emanuel Ribeiro de Souza
Graduação: Filosofia
Especialização: Gestão Escolar
Estagiária II: Maria da Conceição Almeida Ramos
Graduação: Filosofia
Especialização: Psicopedagogia

Apresentação do Projeto

A Psicomotricidade Relacional tem como base criar um espaço de liberdade propício aos jogos e brincadeiras espontâneas, com o objetivo de fazer a criança manifestar seus desejos, sentimentos, necessidades, medos e tudo o quanto ela puder expressar.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) estabelece no Art. 2º como uma das finalidades do ensino o desenvolvimento pleno do educando.

No contexto escolar, deve-se oferecer todas as condições para que se cumpra o que determina a LDB, mas, na realidade, sabemos que não se faz possível esse atendimento. A Psicomotricidade Relacional poderá oferecer ao grupo que atenderemos por meio do jogo espontâneo as condições para um desenvolvimento que busca potencializar a autonomia, apropriação de valores, o respeito às regras e o desejo de aprender.

A Psicomotricidade Relacional define-se como uma prática que permite a criança expressar-se com liberdade e espontaneidade e com toda a sua inteireza.

Justificativa

A Psicomotricidade Relacional oferece à criança um espaço no qual ela poderá se manifestar de forma livre e autêntica por meio dos jogos e brincadeiras espontâneas.

Frequentando as sessões de Psicomotricidade Relacional, as crianças terão a oportunidade de fortalecer os vínculos afetivos, desenvolver melhor a comunicação corporal (podendo utilizar, também, a comunicação verbal), trabalhar de forma positiva a agressividade, aceitar melhor os limites, tornarem-se mais autônomas e despertar o desejo de aprender. Segundo Lapierre & Lapierre (2002, p. 161), no processo de Estágio, o professor, atuando como Psicomotricista Relacional,

Aprende-se, nessas sessões, a estar atento à linguagem corporal da criança e, através dessa escuta permanente, perceber o significado 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 nosso corpo, das tensões e das descontrações de seu próprio corpo, de seus ritmos, de sua relação com o chão e com os objetos, e de muitas coisas mais. Aprende-se a compreender e, pouco a pouco, decodificar as nuances desses comportamentos. Aprende-se também, e, sobretudo, a responder pela nossa própria linguagem corporal ao utilizar conscientemente os mesmos parâmetros, sem misturar inconscientemente nosso próprio desejo, acreditando responder ao desejo da criança.

A Psicomotricidade Relacional intenta oferecer às crianças condições de desenvolverem-se mais fortalecidas, para que possam lidar com as situações do dia a dia com maior segurança, autenticidade e autonomia.

Nesta perspectiva, desempenhamos um papel muito relevante, pois, atuando como Psicomotricista Relacional, colocamo-nos à disposição dos alunos numa relação corporal de vivência afetivo-emocional, no que exige autoconhecimento, ousadia e, acima de tudo, muita confiança e coragem. (BATISTA, 2008).

Objetivo Geral

Promover o desenvolvimento integral das crianças e contribuir para que despertem o desejo de aprender.

Objetivos Específicos

- Contribuir para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.
- Proporcionar um espaço para atividades livres e lúdicas.
- Promover a autonomia e a ação espontânea da criança por meio do jogo simbólico.
- Estimular o ajuste positivo da agressividade.
- Estimular a criação de vínculos afetivos entre as crianças.

Fundamentação Teórica

A Psicomotricidade Relacional na escola enfatiza a comunicação humana e a importância de valores e comportamentos afetivo-emocionais indispensáveis à conquista de aquisições e conhecimentos essenciais ao bem-estar pessoal e social. (VIEIRA, 2008).

Na escola, a Psicomotricidade Relacional busca oferecer à criança um espaço de jogos e brincadeiras espontâneas, onde elas possam vivenciar seus desejos, medos, necessidades, alegrias, insegurança e todos os sentimentos que possam se manifestar em um ambiente livre e acolhedor.

A necessidade de aprender é latente na escola, porém é necessário que outras necessidades sejam supridas, para que o ato de aprender aconteça. É o que acentua Lapierre (2002), quando diz que “o desejo de aprender é um componente secundário ao desejo de agir, do desejo de SER”.

A criança precisa interagir com o outro, respeitando tanto a sua individualidade quanto a daqueles com quem interage. Desta forma, buscaremos estimular a criação de vínculos afetivos entre eles, para que nesse contato possam agir com respeito e autonomia e, assim, se perfaçam como seres que se desenvolvam afetiva e cognitivamente, podendo tanto aprender para conviver, como conviver para aprender. “A Psicomotricidade Relacional, enfim é uma prática que permite a liberação do desejo o do prazer de ser, de comunicar-se, de ser vivo”. (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 40).

Metodologia

Serão realizados oito encontros, sendo um por semana e com a duração de uma hora cada qual. A atividade será desenvolvida por uma dupla de estagiários do corpo discente do CIAR (Centro Internacional de Análise Relacional). Enquanto um atua com as crianças, o outro filma o encontro. A filmagem será feita para que o trabalho possa ser supervisionado pela equipe docente do CIAR, ressaltando que as imagens só serão utilizadas para este fim. Observa-se que a filmagem só acontecerá mediante autorização dos pais.

A turma de crianças que serão atendidas pelos Psicomotricistas Relacionais em formação será dividida em dois grupos, com o mínimo dez e no máximo 15 participantes. Esses encontros devem acontecer no mesmo dia e de forma simultânea.

Recursos Físicos

Sala ampla, limpa e arejada, que ofereça segurança, privacidade e possibilidade de trabalhar com som, sem prejuízo para as atividades realizadas nas salas vizinhas.

Recursos Humanos

O trabalho será realizado por dois estagiários em Psicomotricidade Relacional do corpo discente do CIAR (Centro Internacional de Análise Relacional). O Estágio é feito em conjunto. Na medida em que um estagiário atua, o outro fica encarregado de filmar todo o processo. Isto ocorre, porque, para efeito de controle científico, todas as sessões serão submetidas, por meio do filme, ao controle da supervisão técnico-científica do CIAR. O material filmado é de uso restrito do CIAR, não sendo permitido nenhum tipo de divulgação desse conteúdo. Ressaltamos que as sessões só serão filmadas mediante a autorização dos pais.

Recursos Materiais

Serão utilizados para as sessões de Psicomotricidade Relacional materiais como bolas, bambolês, cordas, bastões, tecidos, caixas, jornais, aparelho de som, musica, filmadora, tapete e outros, Estes materiais serão providenciados pelos Psicomotricistas Relacionais em formação, juntamente com as escolas.

Público-Alvo

Participará da Psicomotricidade Relacional a turma do 2º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde, da EMEIF Eleazar de Carvalho, dividida em dois grupos com no máximo 15 participantes, na faixa etária de 6 a 8 anos.

Cronograma

	fev.	mar.	abr.	maio	jun.	ago.
Orientações para desenvolvimento do Estágio I e formação de duplas	X					
Elaboração do projeto de Estágio		X				
Escolha e contato com a Escola, planejamento das primeiras sessões		X				
Estágio prático				X	X	
Supervisão de Estágio	X	X	X	X	X	
Apresentação do relatório final aos supervisores do Curso						X

Referências

VIEIRA, J. Leopoldo; BATISTA, M. Isabel B.; LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional**: a Teoria de uma Prática. 2ª ed. Curitiba: Filosofart/CIAR, 2005.

PORTAL MEC. **Legislação**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

Apêndice B — Resumo Autoavaliativo das Sessões de Psicomotricidade Relacional – Estágio II

Iniciei o Estágio supervisionado II com o objetivo precípuo de exercitar o prazer de me reconhecer como Psicomotricista Relacional e, nesta perspectiva aprender e aperfeiçoar as técnicas de atendimento geral durante as 12 sessões, conforme exigência do curso. Neste ínterim, busco, também, corrigir algumas distorções praticadas no Estágio anterior, seguindo, assim, as orientações da supervisão.

O *setting* continua organizado, configurando a sessão com início, meio e fim, contendo as seguintes características.

- Ritual de entrada.
- Verbalização inicial no tapete (revendo regras).
- Entrada das crianças ao grupo.
- Tempo para brincar, com duração mínima de sessenta minutos.
- Tempo para organização dos materiais.
- Relaxamento (algumas vezes com música).
- Verbalização final no tapete (algumas vezes realizadas com dinâmicas).
- Ritual de calçar os sapatos.
- Saída da sala.

Na presente fase do Estágio, os materiais foram utilizados dois a dois, de acordo com as orientações da apostila, com exceções da 5ª e 8ª sessões onde foi utilizado apenas um material, e da 6ª sessão quando utilizei todos os objetos. Os encontros foram realizados mediante planejamento, visando a objetivos claros, definidos e com teores específicos.

No Estágio I, minha supervisora observou que, apesar de minha disponibilidade corporal e do prazer de brincar, eu precisava demonstrar mais tranquilidade em relação à obtenção dos resultados práticos e da maturidade dos alunos em suas relações uns com os outros, bem como na vida particular, advindo dos trabalhos realizados. Disse-me, ainda, que isto ocorreria naturalmente de modo processual e não por meio do meu imediatismo e de minha vontade; e que tal

mudança dependeria de um trabalho maduro realizado continuamente, mas, com resultados diferenciados na vida de seus participantes, inclusive na minha própria, que já demonstrava sinais de amadurecimento em relação à 1ª sessão realizada no Estágio anterior. Por isto mesmo, eu precisava investir mais no aspecto de acreditar na capacidade espontânea de cada criança ao brincar e, a partir daí, apreender a decodificação das diversas linguagens simbólicas constantes nas relações dos alunos com os materiais em si, bem como na relação corporal entre os brincantes.

Outro desafio expresso pela supervisão foi o que eu precisava aprender a fazer as intervenções que fossem necessárias por meio da expressividade psicomotora, e, além disso, pontuou o fato da necessidade de me colocar como brincante, sujeito aos mesmos conteúdos subjacentes manifestados no meu contato com os objetos e com as outras crianças.

Concordei com todos os critérios exibidos pela supervisora após encerrar o Estágio I e me comprometi em aperfeiçoar minha atuação como Psicomotricista Relacional.

Durante a execução do Estágio II, tendo recebido mais orientações nos encontros mensais com a supervisão, cujo objetivo era aprimorar meu desempenho, elenco algumas considerações referentes à minha autoavaliação.

- Ao retomar os trabalhos, logo na 1ª sessão, decidi assumir o poder e a responsabilidade no *setting*, acreditando na capacidade, autonomia e na espontaneidade dos alunos, evitando muitas interferências, a não ser quando se fizer necessário (por exemplo: um conflito entre dois brincantes), mas, com expressividade psicomotora. Dessa maneira, às vezes que foi preciso interferir, evitei a expressão verbal (que na maioria das vezes faz é reforçar o erro) e, por meio do gesto e do olhar, entrei no jogo conflituoso, mudando sua estratégia e pondo fim ao conflito. Como diz Leopoldo, Isabel e Anne Lapierre (2005, p. 117): “O Psicomotricista aprende a modular os gestos e a convertê-los em uma linguagem que acolhe as produções da criança, fazendo-se de espelho frente a sua agressividade, alegria ou medo”. Com esta atitude eu, também, amadureci, pois, estou aprendendo a eliminar todo e qualquer mecanismo

de defesa adquirindo, uma comunicação madura por intermédio de uma relação tônica com os brincantes;

- Na busca de superar o imediatismo, resolvi investir na espera, na observação e na escuta corporal. Este fator foi tão relevante e gratificante, pois, pude perceber, já na terceira sessão dessa segunda fase, a mudança no comportamento de alguns alunos. O mais surpreendente foi o fato da criança L.G.M.S. (que é hiperativo comprovado por atestado médico) ter aprendido a canalizar sua agressividade para o objeto e não mais para os seus colegas, como fazia. Além do mais, percebe-se tanto em sala de aula no seu professor, como em casa, por meio dos pais, que o nível de hiperatividade dele está mais controlado. O aluno hoje consegue se concentrar mais nas atividades e atende com maior facilidade as orientações dadas pelos adultos.
- Entendi melhor o papel da agressividade, compreendendo que ela faz parte da vida como pulsão necessária da existência, bem como por ser, também, instrumento para o amadurecimento nas relações interpessoais. Para isto, fez-se necessário que eu fizesse um ajustamento positivo da agressividade, simbolizando-a.
- Outro aspecto de que tomei consciência, diz respeito à compreensão de atitudes, sentimentos e sensações vividos no jogo simbólico por meio da “maternagem”. Procurei ser sensível e condescendente com as crianças que expressavam atitudes de regressão em relação a sua infância. E, nesse processo, também, me permiti experimentar essas vivências.
- Outra aprendizagem muito importante foi a do planejamento quando da escolha e utilização do material clássico relacionado com os objetivos e conteúdos de cada jogo, possibilitando o simbólico e a fantasia como ferramenta fundamental no *setting*. Tão importante quanto a escolha do objeto, está sendo o esforço para decodificar a linguagem simbólica dos brincantes na relação com os materiais e com o corpo do outro.
- Ainda sobre a utilização dos materiais, segui a orientação da supervisora, com vistas a evitar o excesso na quantidade dos objetos a serem utilizados nas sessões.

- Compreender-me como brincante sem perder minha identidade do adulto que sou, reforçando no jogo minha personalidade de símbolo da lei e da segurança para as crianças, foi outra descoberta fascinante adquirida no segundo Estágio.

Esses fatores ora delineados, apontam para a realidade de que estou adquirindo melhor desempenho nesse processo de aprendizagem. Nessa trajetória percorrida existem algumas dificuldades, conforme constam nos relatórios de cada sessão, porém os avanços são mais significativos e em maior quantidade do que as dificuldades encontradas. Além do mais, estas dificuldades servem como estímulo para continuar exercendo o meu trabalho, desenvolvendo o desejo de ser Psicomotricista Relacional e aprimorar mais ainda essa prática como instrumento pedagógico nas relações interpessoais e na vida em geral.

Referências

VIERIA, J. Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional: a Teoria de uma Prática**. 2ª ed. Curitiba, PR: Filosofart, 2005.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; GUERRA, Ana Elizabeth Luz. **Prática Profissional Supervisionada**. (Material do Curso de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional). Fortaleza: jan. 2012. (apostila).

ANEXOS

Anexo A — Extrato do Contrato (Município – Ciar).⁴

EXTRATO DO CONTRATO Nº 70/2011 – PROCESSO Nº 144135/2011.

DAS PARTES: CONTRATANTE: Município de Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Educação, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, representada por seu Secretário Elmano de Freitas da Costa, inscrito no CPF sob o nº 506.748.543-49. CONTRATADA: Clínica de Desenvolvimento Psicopedagógico Ltda – CIAR CENTRO INTERNACIONAL DE ANÁLISE RELACIONAL, inscrito no CNPJ nº 23.539.208/0001-89, representada por Maria Isabel Bellaguarda Batista, inscrita no CPF sob o nº 112.536.223-53.

DO OBJETO: O presente contrato tem por objeto o financiamento integral do Curso de Especialização em Psicomotricidade Relacional, visando beneficiar 200 (duzentos) professores da rede municipal de ensino.

DA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: Fundamenta-se o presente contrato nas disposições contidas na lei nº 8.666, de 21.06.93, publicada no DOU de 22.06.93, com suas alterações posteriores, inciso III, parágrafo 1º do artigo 25, c/c artigo 13, inciso III, cuja celebração foi autorizada pelo Despacho de Inexigibilidade de Licitação presente às fls.102, bem como pelo Parecer nº. 897/2011/SME e pelo Parecer nº. 083/2011/PA-PGM, às fls. 93/100 do processo administrativo supra mencionado e pelo estabelecido nos parâmetros para Contratação e seus anexos, partes integrantes do Contrato, pelos termos da proposta de preços da Contratada.

DO VALOR GLOBAL: R\$ 2.490.000,00 (dois milhões e quatrocentos e noventa mil reais).

DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: As despesas decorrentes da execução deste termo correrão á conta do Fundo Municipal de Educação, de acordo com a dotação orçamentária a seguir: Projeto/Atividade: 24.901.12.361.0014.2144.0001 – Elemento de Despesa 33.90.39 – Fontes de Recursos 0.101 e 0.105.

⁴ FORTALEZA, Prefeitura Municipal de. **Extrato do Contrato nº 70/2011 – Processo nº 144.135/2011**. Fortaleza: DO, p. 27-8, 28 dez. 2011.

DO PRAZO DE VIGÊNCIA: O Contrato aqui pactuado terá vigência de 20 (vinte) meses, a contar da data da sua assinatura, referente à carga horária de 660 (seiscentas e sessenta) horas/aula, conforme Estrutura Curricular constante nos autos do processo originário.

DATA: Fortaleza, 09 de dezembro de 2011.

ASSINAM: Elmano de Freitas da Costa – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME e

Maria Isabel Bellaguarda Batista – CLÍNICA DE DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGÓGICO LTDA – CIAR CENTRO INTERNACIONAL DE ANÁLISE RELACIONAL. (REPUBLICADO POR INCORREÇÃO).

Anexo B — Estrutura Curricular

Formação Teórica Científica — Teoria e Prática	240 h/a
Teorias em Psicomotricidade	20 horas
Psicomotricidade Relacional na escola e em outros contextos	40 horas
Psicanálise e Psicomotricidade Relacional — Pontos de convergência	20 horas
Desenvolvimento e Avaliação Psicomotora	30 horas
Bases Neuropsicológicas da Psicomotricidade	20 horas
Psicopatologia, Síndromes atuais e dificuldades de aprendizagem	30 horas
Abordagem Sistêmica e Comunicação na Psicomotricidade	20 horas
Seminários Científicos	30 horas
Metodologia da Pesquisa e Redação Científica	30 horas
Formação profissional – Teoria e Prática	150 h/a
Estágio Supervisionado I	50 horas
Estágio Supervisionado II	50 horas
Estágio Supervisionado III	50 horas
Formação pessoal – Teoria e Prática	210 h/a
Formação Pessoal I	60 horas
Formação Pessoal II	50 horas
Formação Pessoal III	50 horas
Formação Pessoal IV	50 horas
Total	600 h/a
Trabalho de Conclusão de Curso	60 horas

Anexo C — Corpo Docente e Convidados.

Anne Lapierre	Criadora Psicomotricidade Relacional — França
José Leopoldo Vieira	Doutorando — Brasil
Maria Isabel Bellaguarda Batista	Mestranda — Brasil
Adriana Limaverde	Doutora — Brasil
Daniel Bezzer de Brito	Doutor — Brasil
Egídio José Romanelli	Doutor — Brasil
Gustavo Alberto P. Moura	Doutor — Brasil
Jorge Fernandes	Doutor — Portugal
Jorge Sesarino	Doutor — Brasil
Josefina Sanchez	Doutora — Espanha
Walberto Santos	Doutor — Brasil
Maria Nestrovskv Folberg	Doutora — Brasil
Miguel Liorca Linares	Doutor — Espanha
Sílvia Grassano	Doutora — Brasil
Tatiana Jaworski S. Riech	Doutora — Brasil
Vítor da Fonseca	Doutor — Portugal
André Luiz M. Cavazzani	Doutorando — Brasil
Celso Luiz Mastrascusa	Doutorando — Portugal
Diná Corbetta da Silveira	Mestre — Brasil
Laura Monte Serrat	Mestre — Brasil
Andrea Braide Stopiglia	Mestre — Brasil
Rubens Wajnsztein	Mestre — Brasil
Rosita Paraguassú	Mestre — Brasil
Amanda Gonçalves Porto	Mestranda — Brasil
Ana Elizabeth Luz Guerra	Mestranda — Brasil
Marcelino Viana S. Neto	Mestrando — Brasil
Clarissa de Mattos C. C. Leão	Especialista — Brasil
Daniara Bento Malacoski	Especialista — Brasil
Débora Maria Duboc Gurgel	Especialista — Brasil
Elisangela Branco G. Gusi	Especialista — Brasil
Maria Isabela A. de Andrade	Especialista — Brasil
Ibrahim Danyalgil Júnior	Especialista — Brasil
Mara Silvana Ferreira Godinho	Especialista — Brasil
Luiza Helena G. P. Rocha	Especialista — Brasil
Ana Katarina Gurgel Dantas	Especialista — Brasil

Anexo D — Guia de Acompanhamento do Estágio I.

Direção do CIAR	Ms. José Leopoldo Vieira e Esp. Maria Isabel Bellaguarda Batista
Sup. intitucional	Denise Sanford
Sup. Local	Odete Rolim Uchoa
Aluno(a)	Emanuel Ribeiro de Souza

Sessão	Data	Assinatura do(a) estagiário(a)	Assinatura da supervisora local da Escola
1. Bolas	30/05/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Rde Odete Rolim
2. Bambolê	13/06/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Rde Odete Rolim
3. Cordas	20/06/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Rde Odete Rolim
4. Bastões	09/08/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Rde Odete Rolim
5. Caixas	27/08/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Rde Odete Rolim
6. Tecidos	24/08/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Rde Odete Rolim
7. Jornais	03/09/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Rde Odete Rolim
8. Tudo	17/09/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Rde Odete Rolim

Naimunda Odete Rolim Uchoa
 Reg. 4.737
 Vice-Diretora

Anexo E — Guia de Acompanhamento do Estágio II.



**CENTRO INTERNACIONAL DE ANÁLISE RELACIONAL
CURSO DE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM PSICOMOTRICIDADE
RELACIONAL**

GUIA DE ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO II

Direção do CIAR	Ms. José Leopoldo Vieira e Esp. Maria Isabel Bellaguarda Batista
Sup. Institucional	Denise Sanford
Sup. Local	Ana Lúcia Palhano Jacomini
Aluno	Emanuel Ribeiro de Souza

Sessão	Data	Assinatura do estagiário	Assinatura da supervisora local da Escola
1ª Cordas e bastões	24/10/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
2ª Bambolê	31/10/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
3ª Tecidos e caixas	05/11/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
4ª Bastões	12/11/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
5ª Bolas e bambolês	19/11/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
6ª Tecidos	26/11/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
7ª Jornais	03/12/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
8ª Caixas	06/12/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
9ª Bolas, cordas, bambolês, tecidos e bastões	10/12/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
10ª Tecidos e caixas	17/12/12	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
11ª Bolas e cordas	05/01/13	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
12ª Cordas	11/01/13	Emanuel/Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini

Ana Lúcia Palhano Jacomini
Coordenação Pedagógica
Matrícula 47305-01

Anexo F — Guia de Acompanhamento do Estágio III.



CENTRO INTERNACIONAL DE ANÁLISE RELACIONAL CURSO DE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

GUIA DE ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO III

Direção do CIAR	Ms. José Leopoldo Vieira e Esp. Maria Isabel Bellaguarda Batista
Sup. Institucional	Denise Sanford
Sup. Local	Ana Lúcia Palhano Jacomini
Aluno	Emanuel Ribeiro de Souza

Sessão	Data	Assinatura do estagiário	Assinatura da supervisora local da Escola
1ª Tecidos	18/01/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
2ª Bastões	25/01/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
3ª Tecidos e bastões	08/02/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
4ª Cordas e bolas	18/02/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
5ª Caixas e cordas	25/02/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
6ª Jornais	04/03/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
7ª Cordas e bambolês	11/03/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
8ª Bolas	18/03/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
9ª Bolas e cordas	22/03/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini
10ª Bambolês	25/03/13	Emanuel Ribeiro de Souza	Ana Lúcia P. Jacomini

Ana Lúcia Palhano Jacomini
Coordenação Pedagógica
Matrícula 47305-01

Anexo G — Modelo da Carta a Ser Enviada pela Escola aos Pais

Fortaleza, 10 de Março de 2012

Senhores Pais,

Durante este período letivo, esta escola proporcionará a seu filho(a) um trabalho em Psicomotricidade Relacional, que será realizado por _____, graduado(a) em _____ e estagiário (a) do Curso de Pós-Graduação: Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional. O referido Curso é realizado pelo Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR).

A Psicomotricidade Relacional é uma prática educativa, de valor preventivo, que possibilita um tempo e um espaço onde a criança, de forma espontânea e criativa, possa expressar com liberdade e autenticidade o seu potencial motor, cognitivo, afetivo, social e relacional, para melhorar o desenvolvimento global de sua aprendizagem e de sua capacidade de adaptação social e afetiva.

Por meio de trabalhos em grupo, em que se privilegia a comunicação não-verbal, a Psicomotricidade Relacional na escola proporciona:

- O despertar para o desejo de aprender.
- A prevenção de dificuldades de expressão motora, verbal e gráfica.
- O estímulo para o ajuste positivo da agressividade, da inibição, dos limites, da frustração, dos medos, da dependência, da afetividade, da autoestima, entre outros distúrbios de comportamento.
- O desejo para a integração em grupos sociais, elevando a capacidade da criança para enfrentar situações novas e criar estratégias positivas para se colocar melhor em seus grupos de pertinência.
- A elevação do desempenho e da produtividade na aprendizagem em geral.

Vale ressaltar que o conteúdo dessa abordagem está em consonância com a proposta pedagógica desta escola.

As atividades ocorrerão semanalmente, nas quais será necessário o registro, por meio de filmagem e fotografia, para viabilizar a constante supervisão do CIAR, sendo esse registro confidencial, respaldado na ética profissional e para fins de pesquisa científica.

Desde já agradecemos sua compreensão e aproveitamos para solicitar o preenchimento do espaço abaixo, certificando-nos de sua aprovação.

Atenciosamente,

Diretora da Escola (com carimbo)

Estou ciente e concordo com os termos supracitados e autorizo meu(minha) filho(a) _____ a participar das atividades de Psicomotricidade Relacional na Escola, ser filmado, assim como autorizo a utilização das gravações audiovisuais para fins de estudo, pesquisa, divulgação acadêmica e supervisão, conforme Termo de Compromisso firmado entre o estagiário e o CIAR.

Assinatura do pai
CPF
RG

Assinatura da mãe
CPF
RG

Anexo H — Ficha de Auto-Observação de Estágio II

TURMA:	ALUNO (A):	DATA:	SESSÃO No.:
SUPERVISORA:	Nº DE CRIANÇAS:	FAIXA ETÁRIA=====→	

LEGENDA: MARQUE COM UM "X" NA TABELA.

NS	Não Surgiu
NA	Não Atingiu
PA	Percebe, mas não Atua
FT	Fez Tentativas
AP	Atingiu Parcialmente
A	Atingiu

Categorias Observadas	N S	N A	P A	F T	A P	A
Disponibilidade corporal						
Modulação tônica						
Comunicação / acordo tônico						
Formação de vínculos/ comunicação durante o brincar						
Espontaneidade						
Prazer de brincar						
Expressividade psicomotora						
Dinamismo						
Investimento na espera como forma de intervenção						
Criatividade						
Brinca com meninos e meninas						
Domesticação						
Dominação						
Agressividade						
Afetividade						
Maternagem						
Identificação de gênero						
Sexualidade						
Cumplicidade						
Jogo simbólico e parceria simbólica						
Significado simbólico do tapete						
Ser símbolo da lei e segurança						
Assunção do poder						
Finalização das relações						
Permanência nas relações						
Capacidade de planejar a sessão conforme a demanda do grupo						
Investimento nos conteúdos simbólicos dos materiais						
Capacidade de se auto-observar/auto avaliar						
Capacidade de controlar as contratransferências e projeções e de sair de uma visão centrada em seu próprio desejo						
Capacidade de decodificar os conteúdos manifestos						
Capacidade de decodificar os conteúdos latentes						
Capacidade para lidar com frustrações - a sua e a da criança						
Vocabulário						
Visão periférica						

Anexo I — Relatório de Sessão

Estagiário(a):

Idade das crianças:

Vivência número:

Data:

Numero de Crianças:

Material utilizado:

"No seu relato (uma lauda e meia), abordar os seguintes pontos, entre outros:

- Objetivo
- Atividade Realizada
- Conteúdos observados
- Tipos de Brincadeiras
- Tipos de Relações
- Utilidade do Material nessa Sessão
- Estratégias Utilizadas para Intervir
- Impressões Após a Sessão
- Impressões Após Assistir a Fita de Vídeo
- Entre Outros

Autoavaliação:

- Dificuldades
- Facilidades
- Dúvidas
- Sentimentos positivos e negativos surgidos
- Entre outros

Anexo J — Guia de Acompanhamento da Criança

Nome:	
Relação com o adulto	
Relação com as crianças	
Relação com os objetos	
Relação com o espaço	
Resposta á frustração	
Permanência na relação	
Sentimentos expressos	
Brincadeiras preferidas	
Brincadeiras que evita	
Relação com a transgressão	
Conteúdos que se repetem	
Observações gerais	

Parâmetros de Observação e Avaliação em Psicomotricidade Relacional Área Motora:

- Prazer sensório-motor/desprazer, medo.
- Coordenação motora ampla/coordenação dinâmica.
- Coordenação motora fina/habilidades manipulativas.
- Coordenação óculo-manual
- Equilíbrio/desequilíbrio
- Grafomotricidade
- Relação com o espaço
- Relação com o tempo

Área Cognitiva:

- Capacidade de atenção (visual, oral, manipulativa)
- Permanência na relação/atividade (ação compartilhada)
- Utilização do material (funcional e/ou simbólico)
- Solução de conflitos (capacidade de negociação/troca)
- Capacidade de representação (organização de ideias e papéis para a brincadeira)

- Criatividade
- Organização do pensamento

Área de Comunicação:

- Linguagem corporal, gestual, oral
- Intenções comunicativas: com o adulto/com os iguais
- Usos comunicativos da linguagem: instrumental, regulador, interativo, imaginativo, representativo. Descontextualizado ou Contextualizado.
- A compreensão da linguagem contextual e verbal Verbalizações no ritual de entrada e saída
- Expressividade e complexidade na construção da linguagem verbal
- Sentido das verbalizações Articulação das ideias
- Organização do pensamento/sequência lógica Imitação

Área Sócio-Afetiva:

- Agressividade passiva, ativa, verbal, corporal (oral e anal)
- Autoagressividade
- Inibição/desinibição (diante de que situações)
- Autoestima
- Condutas Sociais:
- Cooperação
- Solidariedade
- Tolerância
- Cumplicidade
- Acordo
- Desacordo
- Aceitação de regras
- Aceitação/negação da frustração
- Condutas de isolamento
- Capacidade de expressar emoções

- Condutas estereotipadas
- Capacidade de iniciativa
- Apego a família (dependência no momento de separação para início da sessão)
- Lugar de pertinência na família
- Conteúdo destas relações:
 - Com seus iguais
 - Com o adulto