ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CORPORAL

Janaíla dos Santos Silva[1]
Marta Maria Minervino dos Santos[2]

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui um espaço de cuidado, aprendizagem e desenvolvimento no qual as experiências corporais, afetivas e sociais participam da relação da criança com o mundo. Entretanto, quando a formação de professores privilegia exclusivamente conhecimentos verbais e instrumentais, pode reduzir a atenção ao movimento, à expressão e aos ritmos infantis. Nesse contexto, interessa problematizar práticas que tratam o corpo apenas como objeto de controle e disciplina.

A psicologia corporal oferece um referencial para discutir as relações entre corpo e vida emocional. No pensamento de Wilhelm Reich, essas dimensões são compreendidas de maneira integrada, em oposição à sua separação rígida. Sua aproximação com a educação exige, porém, contextualizar os conceitos e distinguir formulações teóricas, interpretações pedagógicas e resultados de pesquisas empíricas.

Este estudo tem como objetivo discutir de que maneira conceitos da psicologia corporal podem contribuir para a formação de professores e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas na educação infantil. A questão orientadora é: quais possibilidades e limites se apresentam ao relacionar unidade psicossomática, autorregulação e consciência corporal à formação docente? A discussão toma como referência o pensamento reichiano, os estudos de Albertini (2004) e Bellini (1994) sobre educação e a leitura do legado de Reich apresentada por Boadella (1985).

A relevância da questão está na necessidade de examinar não apenas os conteúdos ensinados na formação docente, mas também os modos de relação que essa formação valoriza. Discutir o corpo do professor e o corpo da criança implica perguntar quais expressões encontram espaço na rotina, como os conflitos são mediados e que concepções de infância orientam o planejamento. Sob essa perspectiva, a formação corporal não é

1 Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: janailasilva@hotmail.com.

2 Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Email: marta.santos@arapiraca.ufal.br

proposta como complemento recreativo separado dos conhecimentos pedagógicos, mas como tema de reflexão sobre a presença do educador nas situações de cuidado e aprendizagem.

O interesse pelo referencial reichiano não implica adotá-lo como explicação exclusiva do desenvolvimento infantil. A aproximação proposta delimita um problema: de que modo suas categorias podem ampliar a leitura das relações educativas sem substituir a análise do contexto escolar? Essa delimitação permite preservar a especificidade da docência e evitar que dificuldades coletivas sejam reduzidas a características individuais de professores ou crianças. O diálogo entre psicologia corporal e educação é desenvolvido, portanto, como exercício crítico, atento tanto às possibilidades de interpretação quanto aos limites da transferência de conceitos entre campos distintos.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma discussão bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter teórico-interpretativo. Seu recorte compreende conceitos do pensamento de Wilhelm Reich e sua interlocução com a educação infantil, considerando as obras e os textos relacionados nas referências. Não se trata de revisão sistemática nem de investigação empírica com professores ou crianças.

A discussão organiza-se em torno de cinco eixos: unidade psicossomática e couraça muscular; autorregulação e autoridade pedagógica; contribuições de Boadella à compreensão do legado reichiano; movimento e experiência corporal; e mediação docente dos ritmos e das relações do grupo. A articulação entre esses eixos e a formação de professores é apresentada como interpretação pedagógica, não como demonstração de efeitos clínicos ou educacionais. Por seu caráter bibliográfico, o estudo não permite estabelecer relações causais nem generalizar resultados para diferentes contextos escolares.

O procedimento interpretativo consiste em distinguir a apresentação dos conceitos de sua aproximação com a prática pedagógica. Primeiro, são explicitadas as relações entre corpo e defesa, autorregulação e coerção, considerando o recorte bibliográfico adotado. Em seguida, essas relações são discutidas em termos de planejamento, mediação e

formação de professores. As propostas não são tomadas como prescrições dos autores citados quando decorrem da elaboração deste artigo. Essa distinção orienta a exposição e preserva a diferença entre o que pertence ao referencial teórico e o que constitui um desdobramento formulado para o debate educacional.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Unidade psicossomática e infância: o conceito de couraça muscular

Na perspectiva de Reich (1995), a análise do caráter envolve a relação entre modos de defesa psíquica e manifestações corporais. O conceito de **couraça muscular** integra esse quadro teórico e designa padrões de tensão associados à defesa contra experiências percebidas como ameaçadoras. Neste estudo, o conceito é mobilizado como referência para a reflexão sobre corpo e afetividade, e não como instrumento de diagnóstico de crianças no ambiente escolar.

Ao aproximar essa discussão da educação infantil, interessa considerar o lugar do movimento, do choro, do riso, da exploração sensorial e da interação nas experiências das crianças. A exigência de silêncio ou imobilidade como regra permanente merece ser problematizada. Isso não significa interpretar toda orientação adulta como repressão, mas distinguir o cuidado e a organização coletiva de práticas que desconsideram as possibilidades de expressão infantil.

Albertini (2004) examina o projeto reichiano de prevenção da neurose por meio da educação infantil. O autor destaca duas orientações: a compreensão da neurose como fenômeno relacionado a determinado contexto sociocultural e o foco no domínio sexual da educação infantil. Trata-se de uma discussão histórica do pensamento de Reich, que requer contextualização antes de qualquer aproximação com as práticas educativas atuais.

Para a formação docente, a contribuição dessa leitura consiste em interrogar como as relações de autoridade, os modos de acolhimento e a organização da rotina afetam as possibilidades de expressão da criança. Não cabe ao professor identificar supostas couraças ou aplicar procedimentos de psicoterapia. A proposta é ampliar a reflexão pedagógica sobre as relações entre corpo, afetividade e participação infantil.

A leitura do conceito de couraça muscular exige uma distinção entre seu lugar na teoria reichiana e seu uso no discurso educacional. Em Reich (1995), o conceito pertence

à discussão do caráter e das defesas; na escola, não pode converter-se em uma classificação dos modos de ser da criança. Uma postura retraída, a recusa de uma atividade ou uma expressão de desconforto não oferecem, por si, fundamento para inferir um processo clínico. Neste artigo, interessa o problema colocado pelo conceito, a relação entre experiência emocional e expressão corporal, e não sua aplicação como categoria de avaliação pedagógica.

Essa delimitação permite formular uma pergunta dirigida à prática: o ambiente oferece condições para que a criança manifeste necessidades e participe de diferentes maneiras? O foco desloca-se, assim, da identificação de um suposto bloqueio individual para a análise das condições da relação educativa. Pode-se discutir a duração das atividades, o espaço disponível e as respostas do adulto às manifestações infantis sem pressupor que cada gesto traduza um significado psicológico determinado. A unidade psicossomática é tomada como referência de reflexão, enquanto a observação pedagógica permanece situada e aberta a diferentes interpretações.

3.2. Autorregulação e autoridade pedagógica

A **autorregulação** constitui outro conceito relevante no pensamento reichiano. Em contraste com formas de regulação sustentadas exclusivamente pela coerção externa, esse referencial atribui importância às possibilidades de organização do organismo e à expressão de suas necessidades (Reich, 1998). Sua aproximação com a educação demanda evitar uma oposição simplista entre autonomia infantil e presença do adulto.

No âmbito deste estudo, autorregulação não é entendida como ausência de limites, regras de convivência ou proteção. Propõe-se uma leitura pedagógica em que o adulto acolhe as expressões da criança, organiza condições de participação e estabelece limites compreensíveis, sem recorrer à humilhação ou à punição como principais recursos de mediação.

Bellini (1994) aborda a preocupação de Reich com a formação do educador e com uma educação orientada pelo princípio da autorregulação, em contraposição à educação compulsória. Essa discussão oferece elementos para questionar o predomínio da coerção nas relações educativas. A aproximação aqui proposta concentra-se na reflexão sobre a autoridade pedagógica e sobre o respeito às expressões e necessidades infantis.

ISSN: 2358-8829

Para a formação de professores, essa perspectiva pode orientar discussões sobre conflitos cotidianos, organização das rotinas e reconhecimento das próprias reações diante das crianças. Experiências de consciência corporal e reflexão sobre a prática são propostas como recursos formativos possíveis, e não como exigência terapêutica ou garantia de transformação do comportamento docente.

A oposição entre coerção e autorregulação também demanda cuidado conceitual. A crítica à educação compulsória discutida por Bellini (1994) não é utilizada aqui para eliminar a responsabilidade do educador pelo grupo. O problema está em fazer da obediência o único critério de participação, desconsiderando a compreensão da criança e as condições da situação. Uma leitura pedagógica da autorregulação pode valorizar a construção de possibilidades de escolha e a explicitação dos limites, sem pressupor que todas as decisões devam ser tomadas individualmente ou que o adulto precise renunciar ao planejamento.

O respeito às necessidades infantis e a responsabilidade pelas relações coletivas devem ser pensados conjuntamente. Em uma situação hipotética, a criança pode desejar prolongar uma brincadeira quando o grupo precisa realizar uma transição; essa situação não se resolve, necessariamente, pela imposição imediata nem pela supressão da rotina. Como possibilidade formativa, propõe-se analisar os modos de anunciar a mudança, acolher a manifestação da criança e oferecer condições de participação na atividade seguinte. O interesse dessa análise não é indicar uma solução universal, mas examinar alternativas à coerção como recurso automático da ação docente.

3.3. A leitura do legado reichiano em David Boadella

Em *Nos caminhos de Reich*, Boadella (1985) apresenta uma leitura da trajetória e da obra reichianas. Essa contribuição permite situar os conceitos corporais em seu percurso histórico, evitando reuni-los de modo indiferenciado ou tratá-los como respostas imediatas às questões da formação docente. A obra é utilizada neste estudo como referência de contextualização do pensamento de Reich.

A aproximação com a formação de professores é uma elaboração deste estudo: refletir sobre o corpo do educador significa considerar como cansaço, desconforto, postura e modos de comunicação participam das relações pedagógicas. Essa reflexão não

autoriza deduzir estados emocionais a partir de sinais corporais isolados nem atribuir a Boadella recomendações escolares que não tenham sido verificadas em sua obra.

Nesse sentido, propõe-se que a formação inclua oportunidades de perceber sensações corporais e discutir situações de tensão no cotidiano educativo. Tais experiências devem ser voluntárias, adequadas ao contexto formativo e distintas de intervenções psicoterapêuticas. O objetivo pedagógico é favorecer a reflexão sobre a própria atuação, sem exigir exposição íntima ou interpretações clínicas dos participantes.

O sofrimento no trabalho docente não deve ser reduzido à rigidez muscular ou à dificuldade individual de administrar tensões. Este estudo não investigou suas causas e não sustenta explicações diagnósticas para o esgotamento dos professores. A valorização da consciência corporal deve, portanto, evitar a responsabilização individual do educador e manter aberta a discussão sobre as condições em que o trabalho pedagógico se realiza.

A contribuição de Boadella (1985), no recorte adotado, é situar a leitura do pensamento de Reich em uma trajetória intelectual. Essa perspectiva ajuda a evitar que conceitos sejam reunidos sob expressões genéricas como energia, pulsação ou harmonia e apresentados como explicações suficientes para a formação de professores. O uso pedagógico desses termos precisa explicitar o problema que pretende discutir e os limites de sua interpretação. Por esse motivo, o artigo não equipara a organização dos ritmos escolares a um tratamento corporal nem atribui à obra efeitos formativos que não foram investigados.

Quando se propõe uma aproximação entre consciência corporal e docência, o objetivo é criar condições para examinar a experiência do professor na relação educativa. Isso pode incluir refletir sobre a própria disponibilidade para ouvir, sobre o modo de conduzir uma transição ou sobre situações em que a tensão interfere na comunicação. Essas questões são formuladas como temas de formação, e não como indicadores de competência profissional ou sinais de adoecimento. A distinção preserva a reflexão sobre a prática e evita transformar a formação em espaço de avaliação clínica dos participantes.

4. Resultados e Discussão

Os resultados apresentados correspondem à síntese interpretativa da discussão bibliográfica. Não derivam de observação de turmas, entrevistas ou aplicação de um programa formativo. A articulação dos conceitos permite formular três proposições: considerar o corpo como dimensão da relação educativa; distinguir autorregulação de

ausência de mediação; e reconhecer a consciência corporal como possibilidade de reflexão docente, sem atribuir-lhe funções diagnósticas ou terapêuticas. Os desdobramentos a seguir são propostas pedagógicas deste estudo, cuja pertinência e efeitos ainda precisam ser investigados em situações concretas.

4.1. Movimento livre e experiência corporal na prática pedagógica

A discussão sobre corpo e afetividade permite problematizar propostas que separam rigidamente aprendizagem e experiência corporal. Neste estudo, o **movimento livre** é considerado uma possibilidade de participação e expressão, que precisa ser articulada à segurança, às condições do espaço e à diversidade das crianças. Não se pressupõe que uma única organização do ambiente seja adequada a todos os grupos.

Como desdobramento pedagógico, propõe-se que a formação docente inclua a análise de situações nas quais as crianças possam correr, explorar, brincar, dramatizar e também descansar. A organização dessas experiências deve evitar tanto a contenção permanente quanto a imposição de atividades corporais. A participação, os ritmos e as formas de expressão de cada criança precisam ser considerados no planejamento.

A primeira proposição decorrente da análise é que a discussão do movimento não se limita à inclusão de atividades motoras em momentos isolados. Propõe-se examinar a organização do cotidiano: por quanto tempo se exige uma mesma posição, quais materiais favorecem diferentes modos de exploração e como as crianças podem participar sem reproduzir uma única forma de realizar a atividade. Essas perguntas não estabelecem uma medida ideal de movimento ou repouso; oferecem um roteiro de reflexão sobre decisões pedagógicas que precisam ser contextualizadas.

Para a formação docente, pode ser produtivo comparar diferentes formas de planejar uma experiência e discutir as possibilidades de participação presentes em cada uma. A mesma proposta pode admitir exploração individual, brincadeira compartilhada, observação ou retomada em outro momento. Não se afirma que essas alternativas produzam necessariamente melhores resultados, pois o estudo não realizou essa comparação em campo. O desdobramento analítico consiste em reconhecer que o planejamento pode ser discutido a partir da relação entre objetivos educativos, condições

de segurança e diversidade de modos de expressão, evitando fazer do movimento uma nova obrigação padronizada.

4.2. Mediação docente e organização dos ritmos do grupo

A alternância entre atividade e descanso é mobilizada neste estudo como uma proposta de organização da rotina, e não como uma técnica derivada diretamente de Boadella ou como um princípio de eficácia comprovada. A reflexão sobre os ritmos do grupo pode ajudar o professor a rever a duração das atividades, as transições e as condições de acolhimento oferecidas ao longo do dia.

Em termos pedagógicos, propõe-se combinar brincadeiras e exploração do espaço com oportunidades de escuta, aconchego e repouso. A interpretação de comportamentos agitados ou dispersos exige atenção ao contexto, sem atribuí-los automaticamente à indisciplina ou a supostos bloqueios corporais. Observar, dialogar e revisar o planejamento são possibilidades de mediação que não dependem da classificação clínica das crianças.

O educador é compreendido, assim, como **mediador das relações e organizador do ambiente**. Tom de voz, postura e disponibilidade para a escuta podem integrar a reflexão sobre sua atuação, sem constituírem instrumentos de controle emocional do grupo. O contato corporal não deve ser imposto: a proposta de acolhimento pressupõe atenção às manifestações de aceitação ou recusa da criança e aos limites da relação educativa.

A segunda proposição destaca que a mediação não pode ser confundida com a produção de um grupo permanentemente silencioso ou tranquilo. A organização dos ritmos é apresentada como atenção às condições da atividade e às manifestações das crianças, não como controle de seus estados emocionais. O professor pode revisar o planejamento quando uma proposta deixa de permitir participação, mas essa revisão não se baseia em um diagnóstico corporal. O critério é pedagógico: compreender o que ocorre na situação, retomar os objetivos e considerar diferentes modos de acolher o grupo.

Também se propõe que a formação examine a qualidade das transições entre atividades. Encerrar uma brincadeira, iniciar uma leitura ou organizar um período de descanso envolve comunicação e negociação de expectativas, além de decisões sobre

tempo e espaço. Discutir essas situações permite aproximar a reflexão sobre o corpo do trabalho efetivamente realizado pelo professor. Em vez de prescrever uma alternância fixa de expansão e recolhimento, o estudo sugere analisar o sentido de cada mudança e as condições oferecidas para que as crianças a compreendam e dela participem.

4.3 Limites interpretativos

Compreendemos que existem limites do diálogo entre psicologia corporal e educação. O primeiro limite diz respeito à transferência de conceitos entre contextos distintos. Uma categoria construída no campo clínico não se converte automaticamente em critério de intervenção escolar. No recorte deste estudo, o pensamento reichiano contribui para formular perguntas sobre corpo, expressão e coerção; não oferece um protocolo de diagnóstico ou tratamento para a docência. Essa delimitação é necessária para que a aproximação interdisciplinar não apague as finalidades, as responsabilidades e as condições próprias da ação educativa.

O segundo limite refere-se ao alcance da pesquisa bibliográfica. A discussão permite estabelecer relações conceituais e propor desdobramentos, mas não demonstra que experiências de consciência corporal alterem as práticas dos professores ou promovam determinado resultado no desenvolvimento infantil. A investigação dessas questões exigiria um desenho empírico específico, com descrição dos participantes, dos procedimentos e dos critérios de análise. Apresentar possibilidades de formação é, portanto, diferente de afirmar a eficácia de uma intervenção.

O terceiro limite envolve evitar a responsabilização individual pelo que ocorre no cotidiano educativo. A atenção à presença corporal do professor não deve fazer de sua serenidade uma condição supostamente suficiente para resolver dificuldades do grupo. Propõe-se manter a análise aberta às condições da situação e às decisões coletivas de organização do trabalho. Desse modo, o diálogo com a psicologia corporal conserva um caráter crítico e formativo, sem reduzir os desafios da docência a tensões pessoais ou atribuir às crianças a responsabilidade por se ajustarem a um padrão de expressão.

5. Considerações Finais

A discussão realizada indica possibilidades de diálogo entre a psicologia corporal e a formação de professores da educação infantil. Os conceitos de unidade psicossomática e autorregulação permitem interrogar a separação entre corpo e aprendizagem, bem como o uso da coerção nas relações educativas. Sua contribuição, neste estudo, é teórico-reflexiva e depende de contextualização histórica e de uma interpretação pedagógica cuidadosa.

Propõe-se que a formação inicial e continuada ofereça espaços de reflexão sobre movimento, afetividade, ritmos e modos de mediação do professor. Experiências de consciência corporal podem integrar essas propostas, desde que sejam voluntárias, não invasivas e vinculadas aos objetivos educativos. A valorização do corpo não dispensa o planejamento, a proteção das crianças ou o reconhecimento das condições de trabalho docente.

Como limite, destaca-se que a análise bibliográfica não demonstrou efeitos das propostas sobre o desenvolvimento infantil ou sobre a saúde dos professores. Pesquisas futuras poderão investigar experiências formativas e práticas pedagógicas em contextos específicos, explicitando seus procedimentos e critérios de análise. Desse modo, a aproximação entre psicologia corporal e educação permanece uma possibilidade de reflexão, e não uma garantia de resultados ou uma autorização para transpor práticas clínicas para a escola.

6. Referências

ALBERTINI, Paulo. Reich, prevenção e educação infantil. *In:* COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 8 nov. 2026.

BELLINI, Luiza Marta. O educador do amanhã: princípios de uma educação auto-regulatória. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 10, n. 10, p. 23–32, 1994. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36035. Acesso em: 9 nov. 2026.

BOADELLA, David. **Nos caminhos de Reich**. São Paulo: Summus, 1985.

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.