

Nadeje Fidelis de Moraes

**EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: CONFLITO E PRAZER NO
COTIDIANO DOS PROFESSORES**

Maceió
2007

Nadeje Fidelis de Moraes

**EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: CONFLITO E PRAZER NO
COTIDIANO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba

Maceió
2007

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- O48u Oliveira, Nara Polyanne de Araújo Ramalho.
Utilização das ferramentas do portal educacional no ensino superior / Nara Polyanne de Araújo Ramalho Oliveira. – Maceió, 2006.
98 f. il.
- Orientador: Luis Paulo Leopoldo Mercado.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2006.
- Bibliografia: f. [93]-98.
Inclui anexos.
1. Ensino superior. 2. Educação a distância. 3. Portal educacional. 4. Tecnologia da informação e comunicação 5. Professores – Formação. I. Título.

CDU: 378

Nadeje Fidelis de Moraes

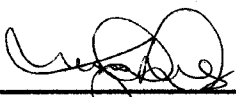
**EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: CONFLITO E PRAZER NO
COTIDIANO DOS PROFESSORES**

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

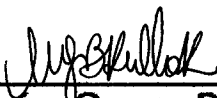
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba (Orientador)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL



Prof.^a. Dr.^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (Titular)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL



Prof.^a. Dr.^a. Maisa Gomes Brandão Kullok (Titular)
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR

Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo (Titular)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

DEDICATÓRIA

A Deus,

Para mim é a energia vital que alimenta a minha corporeidade, que é parte de mim e ao mesmo tempo é o todo que compõe o universo.

À minha família,

Parte primordial da minha história de vida.

Aos professores,

Que fizeram parte desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre dos Mestres,

Que nos revelou a corporeidade, o amor, essência da vida, de forma tão simples e completa.

À minha família,

Aos meus pais que me impulsionaram aos estudos, cúmplices em meu processo de desenvolvimento e crescimento pessoal.

Ao meu irmão e irmãs, em especial à minha irmã Niédja, sempre apoiando minhas decisões.

Minha cunhada Karol que contribuiu de forma atenciosa para a organização desta pesquisa.

Aos Professores, sujeitos desta pesquisa,

Pelo apoio e compreensão oferecidos de modo tão espontâneo, durante a elaboração deste trabalho.

A todos os professores do curso de Mestrado,

Em especial ao Professor Sergio Borba, orientador desta pesquisa, e ao prof. Moisés Santana, coordenador do grupo de estudo.

Aos Professores que compuseram a banca de qualificação,

Prof. Dr. Sidney Macedo e Prof. Dr. Moisés Santana, pela sensibilidade e estímulo.

Às Professoras,

Maísa Kullokk, mestra que me acompanhou desde a graduação, pelo apoio oferecido em toda a minha carreira acadêmica com dedicação incondicional. Neiza Fumes, pela colaboração especial recebida durante a realização desta pesquisa.

Às professoras,

Ana de Fátima Vilanova, Eneide e Cileide, pela contribuição inestimável para a realização desta pesquisa.

CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA HISTÓRIA

E CADA SER EM SI CARREGA EM SI

O DOM DE SER CAPAZ

DE SER FELIZ...

Almir Sater e Renato Teixeira

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo estudar a corporeidade do professor como educador em sua significação humana, portador de um corpo no qual a dor e o prazer fundamentam sua experiência enquanto sujeito. O estudo incidiu em problematizar as questões do corpo, buscando a compreensão da importância da imagem corporal, e as contribuições que as vivências corporais podem oferecer para a sensibilização da corporeidade, distorcida pelas imposições sociais estabelecidas. Quanto à base teórico-conceitual, foi fundamentada na concepção fenomenológica e abordou diversos autores que atendem a demandas recentes de estudo sobre a relação corpo e educação, como uma renovação da práxis pedagógica. A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa, em que se utilizou a pesquisa etnográfica com observação participante. O material empírico foi coletado por meio dos seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, notas de campo, fotografias, depoimentos e vivências corporais. A população observada foi um grupo de 12 professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, lotados em uma escola pública estadual. A pesquisa de campo ocorreu no período de setembro/2005 a janeiro/2007, nas dependências da referida escola. De acordo com as análises feitas, as conclusões confirmam que a corporeidade traz em si todas as demandas que envolvem a vivência do professor, que a imagem que ele tem de si mesmo reflete, em suas ações educativas, o prazer e o conflito vivenciados pelo professor educador no cotidiano escolar, reflete também suas buscas, inquietações e desejos. Fica evidenciado que as instituições escolares podem oportunizar momentos simples de vivências corporais, que permitam ao professor a sensibilização da corporeidade e ocasionar, com isso, vida à educação através da corporeidade vivenciada dos educadores sujeitos de sua história.

Palavras-chave: Educação, Corporeidade, professor.

ABSTRACT

The objective of this work is study the teachers' corporeal awareness while educators in their human significance, with a body in which pain and pleasure are the base of the experience as subject. The study problematizes the body, searching the comprehension of the corporal image importance, and the contributions that the corporal experiences can offer for sensitize the corporeal awareness, distorted by the social impositions. Related to the theoretical-conceptual base, it was based in the phenomenological conception, and approached several authors that assist to recent study demands about the relationship between body and education as a renovation of the pedagogic praxis. The used methodology was the qualitative type, where the ethnographic research was used with participant observation. The empiric material was collected through the following instruments: participant observation, semi-structured interviews, field notes, pictures, depositions and corporal experiences. The studied population was a group of 12 teachers of the Elementary School, from 5th to 8th grades, and High School (equivalent to Brazilian Educational System), from a public state school. The field research was applied at the referred school from September 2005 to December 2006. From the analyses, it was confirmed that the corporeal awareness brings all the demands that involve the teachers' experiences, that the images they have of themselves reflect, in their educational actions, the pleasure and conflict lived by the teacher/educator in the daily school; they also echo their searches, anxieties and desires. It was evidenced that the schools can promote simple moments of corporal experiences that allow the teacher to have a high emotional response of the corporeal awareness and cause, with this, life to education through the lived corporeal awareness of the educators subjects of their history.

Keywords: Education, corporeal awareness, teacher.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO: UM OLHAR SOBRE O CORPO.....	10
1. O DESVELAR DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO	22
1.1. <i>Corporeidade: corpo em cena</i>	22
1.2. <i>A corporeidade na visão fenomenológica</i>	29
1.3. <i>Vivência corporal, revelação da imagem corporal.</i>	35
1.4. <i>Corporeidade: subjetividade e complexidade humana</i>	44
2. O RITUAL METODOLÓGICO	55
2.1. <i>Escolha metodológica</i>	55
2.2. <i>Ferramentas investigativas</i>	62
2.3. <i>Contextualização do ambiente escolar</i>	69
2.4. <i>Conexão com o espaço sócio-cultural</i>	72
3. CORPOREIDADE, CONEXÃO ENTRE O PROCESSO DE VIDA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	82
3.1. <i>Corpos, imagens: reflexo cultural</i>	82
3.2. <i>O corpo no cotidiano escolar - conflitos e prazeres</i>	92
3.3. <i>Vivências corporais, sensibilidade e significado</i>	104
4. CORPOREIDADE E VIDA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115
ANEXO A – QUESTIONÁRIO I.....	120
ANEXO B – QUESTIONÁRIO II	123
ANEXO C – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO I ABRIL/2006.....	125
ANEXO D – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO II SET/2006	126
ANEXO E – CESSÃO DE DIREITO	127
ANEXO F – TERMO DE RESPONSABILIDADE.....	128
ANEXO G – VISÃO DO CORPO ABRIL/2006.....	129
ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.).....	130

INTRODUÇÃO: UM OLHAR SOBRE O CORPO

O corpo nunca recai completamente sobre si mesmo. Mesmo se me absorvo na prova de meu corpo e na solidão das sensações, não consigo suprimir toda referência de minha vida a um mundo; a cada momento cada intenção jorra novamente de mim, e isto seria no sentido dos objetos que me envolvem e se encontram sob meus olhos ou dos momentos que advêm e repelem para o passado o que acabei de viver. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 177).

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo a corporeidade do professor na educação; percorre o meu caminho traçado enquanto educadora e pessoa humana; retrata a minha corporeidade, sentida ou não, no transcorrer da complexidade da vida até a investigação desenvolvida; viabiliza um olhar sobre o corpo do educador, e o despertar da sua sensibilidade corporal, na sua ação prazerosa em busca de uma educação voltada para o contexto sócio-cultural.

Duas questões motivaram esta pesquisa, a minha história de vida e a experiência na educação. Na história de vida, as lembranças que tenho da infância vivida na cidade de Santa Luzia do Norte, no nosso estado de Alagoas, são da corporeidade, sentida e percebida nas ações do cotidiano. Aprendi a perceber a importância de pensar, viver e agir com a influência muito forte da avó-materna (*in memoriam*), que sempre me ensinou a aproveitar a vida a cada dia.

Minha origem é de uma família de seis filhos (cinco mulheres e um homem), pais pobres, mãe do lar, e pai proletariado em diversas profissões: marceneiro, funcionário de fábricas e empresas de construção e, por fim, pescador da Lagoa Mundaú na qual, com a pesca do sururu, teve uma renda mais sólida para o sustento da família, aposentando-se nessa profissão. Por razões financeiras, meus pais precisavam de ajuda nas tarefas de casa, e como segunda filha, uma das mais velhas, cuidava dos irmãos mais novos. A minha corporeidade, ainda criança, aprendeu a tarefa de cuidar do outro, enquanto orientada pelas primas mais velhas a valorizar os sentimentos, a dar importância à coerência das ações com o pensamento, a sentir prazer nas diversas atividades atribuídas.

Minhas tarefas escolares foram auxiliadas por minha avó materna, que considero ter sido uma verdadeira educadora. Mesmo com seu pouco contato com a escola formal, ela sabia ler e escrever com perfeição e, com suas reflexões, ensinava a pensar sobre as ações realizadas, a questionar o que não estava claro nas atividades, e a relacionar os conhecimentos adquiridos com a realidade vivida.

Fui meu corpo, nas brincadeiras de rua, no ouvir contos de fadas e nos contos populares contados por minha avó materna¹. Meus primos, amigos e eu acompanhávamos as histórias com os olhos “arregalados”, entre suspiros e gritos, o corpo ia adentrando na emoção dos enredos e retomávamos a realidade com a partilha e questionamentos sobre as histórias que acabávamos de escutar.

Continuei sendo meu corpo, nas participações folclóricas das escolas e da cidade, como os carnavais com frevos, blocos de rua, matinê infantil no salão municipal e na praça do coreto ao som das bandas de música da cidade. Nas festas juninas com quadrilhas e coco de roda, casamento matuto e no forró, ensinado pelo tio Lula e primos mais velhos, adquiri gosto e imenso prazer pelas manifestações culturais vivenciadas.

Na adolescência, já de volta à cidade de Maceió, vieram os conflitos da convivência com o alcoolismo do meu pai que, diante das dificuldades financeiras, entregou-se ao vício. Vivi então um clima de tensão e enfrentamento por meio das imposições arbitrárias e das negociações mediadas por minha mãe, a qual tentava amenizar as tensões e desentendimentos. Desta forma aprendi a enfrentar as adversidades.

Fui meu corpo e senti prazer, apesar dos conflitos, na convivência com os irmãos já crescidos e nas brincadeiras antes de dormir, pois todos se reuniam no mesmo quarto e começavam as brincadeiras, que fazíamos quase todas as noites. Entre risos, relatávamos as coisas engraçadas que tínhamos vivenciado no dia - tais relatos começamos a chamar de resenhas,

¹ As histórias eram contadas por nossa avó materna, sentada em uma cadeira rodeada de crianças, na calçada da porta de casa, ou na calçada da porta da igreja quando o número de crianças era maior.

que até hoje, uma vez ou outra, fazemos quando estamos juntos. Nossa mãe entrava reclamando do barulho, sentava em um das camas e entrava no jogo das narrativas, interrompido pela voz do nosso pai, que reclamava a necessidade do silêncio para dormir e poder acordar cedo para trabalhar.

Iniciei minha caminhada no trabalho pastoral, mediada pela intervenção de uma tia paterna que, conhecedora de minha formação católica bem firmada por minha mãe, convidou minha irmã para participar de um grupo de adolescentes de 12 anos de idade, no centro comunitário Dom Adelmo Machado. Como meu pai não a deixou ir sozinha, eu a acompanhava com apenas 11 anos. Então, deu-se início à minha participação na vida comunitária. Comecei com muito prazer uma jornada de reuniões no grupo de jovens. Neste grupo, participei de trabalhos comunitários no bairro do Vergel do Lago, onde morava, auxiliava moradores mais carentes, ensinava catecismos, nas colônias de férias. Com crianças necessitadas, desempenhava o papel de recreadora e nas atividades culturais como quadrilhas, peças teatrais e jograis² e nas organizações de festivais de músicas e poesias.

Ao sair dessa comunidade, fui para a comunidade dos Capuchinhos, localizada no bairro do Farol. Lá me envolvi em organizações de cursos para jovens, trabalhos pastorais com idosos e meninos que viviam nas ruas, mais precisamente na Praça Centenário, os quais eram provenientes dos bairros do Bolão e Reginaldo, além da catequese da Crisma e alfabetização de idosos, interrompida pelas atividades do mestrado.

Em paralelo a estas atividades, também era ativa na vida acadêmica. No colégio, com a participação nos chamados centros cívicos, mas que se estruturavam como grêmio estudantil, ingressei no curso Pedagógico, e em seguida no de Teologia Pastoral (para concluintes do ensino médio). Depois da graduação em Pedagogia, especializei-me em Pré-escola e

² Consistia em uma composição de músicas e poesia onde, abordando um tema, movimentávamos com coreografias ensinadas por uma professora que nos acompanhava nas apresentações em outras comunidades. O texto era selecionado, e algumas vezes montados, por uma assistente social e religiosa que era responsável pelo grupo, denominado Amizade.

Educação Infantil, fui a Sergipe para desenvolver trabalho de coordenação pedagógica, realizei o curso de Psicopedagogia, retornei a Maceió e agora, concretizo o mestrado em Educação.

Minha corporeidade está inscrita na luta pela identidade afro-brasileira, diante dos preconceitos sociais e econômicos enfrentados na infância, quando a cor negra era colocada em ênfase por outras crianças. Quando chamada de maneira ofensiva de negra, meus primos (de pele branca) defendiam-me brigando com outras crianças, e quando eu indagava: “Mas eu não sou negra?” eles respondiam: “Não, você é morena”. Ficava sem entender a diferença entre ser negra ou morena, e qual era a ofensa em ser negra, pois gostava muito da minha cor de pele. Os cabelos, lisos e grossos na infância e admirados por todos, passaram a ser criticados na adolescência, quando na puberdade começaram a ficar crespos, pelo que resultava a acusação de descuido.

Nos trabalhos comunitários era apontada pelas pessoas como “negra de alma branca”, algumas vezes respondia entre um sorriso: “Negra apenas, a cor da alma não sei...”. No mundo do trabalho o preconceito “camuflado” veio mais forte excluindo-me na seleção de alguns trabalhos e na formação profissional. A afetividade recebida da família mestiça em uma mistura de etnias: bisavó índia, avós de pele negra e branca, foi marcante na minha auto-estima e no gosto da negritude marcada na cor da pele.

Enquanto minha preocupação era voltada para as pessoas na vida comunitária e no trabalho, possibilitando-lhes a vivência corporal sempre defendida, fui me distanciando da minha própria vivência corporal, deixei de “ser um corpo” para “ter um corpo”, que constituiu um grande erro existencial o qual tento corrigir hoje resgatando a sensibilidade corporal.

Todo esse relato e balanço da vivência corporal a nível pessoal serão acrescidos também dos relatos de algumas atividades profissionais desenvolvidas, para que fique claro ao leitor a importância da corporeidade na educação, e a necessidade, que defendo, do professor não

esquecer sua condição humana. Acredito que o professor pode conseguir, nas atividades do cotidiano, olhar seu corpo, escutar o que ele diz, sentir o que ele sente e agir de acordo com sua corporeidade, contribuindo na vida social com a complexidade humana, da maneira menos manipulada possível, dentro do seu contexto social.

Em dez anos atuando na Educação Infantil, especialmente com crianças de 1 a 5 anos em uma creche, procurei enfatizar a importância dos cuidados que se devem ter com nosso corpo e com o corpo do outro. Aprendi a importância da corporeidade nas relações sociais, pois tudo que fazemos, até mesmo o que pensamos, é atividade corporeizada, especialmente no meio educacional.

No entanto, ao trabalhar com o Ensino Fundamental e Ensino Médio, tive dificuldade em viabilizar a sensibilização da corporeidade, visto que nessas modalidades passa a existir a preocupação das instituições escolares com a disciplina, fundamentada numa visão cartesiana mecanicista do conhecimento, separando corpo e mente, educando e saber, substituindo o prazer do educador pelo compromisso em cumprir suas atividades escolares. Mesmo assim, fugindo às regras enquanto educadora, quer fosse na sala de aula ou realizando atividades pedagógicas, tive a ousadia em possibilitar vivências corporais aos educandos e educadores.

Nessas experiências percebi o poder libertador do corpo vivo, adentrando os portões das instituições escolares, manifestando seus desejos e opiniões, assumindo sua subjetividade e sentindo prazer de fazer parte de um ambiente educacional. Observando os relacionamentos que os professores tinham com o trabalho corporal em sala de aula e com o próprio corpo, constatei a necessidade de investigar a corporeidade no cotidiano do professor, a fim de auxiliar no processo ensino-aprendizagem, possibilitando, através da redescoberta da corporeidade, o prazer no ato de ensinar.

Se o professor não se relacionar bem com seu corpo, não terá condições de proporcionar aos alunos experiências corporais de qualidade. Deste modo, é fundamental possibilitar vivências

onde o professor possa refletir sobre seu corpo na escola e o trabalho com o corpo dos alunos, pois à medida que ele reflete sobre seus saberes e experiências, assumindo-se como um ser humano que tem todo o direito de ser feliz e de sentir prazer corporalmente, se tem um aumento no movimento de transformação da realidade social vigente.

Fui percebendo que é primordial que o professor seja um educador, um ser humano que goste de si, consciente do seu contexto sócio-cultural, do seu corpo como um veículo de emoções que pode sofrer e sentir prazer no ato de ensinar, enfrentando o que lhe é essencial para, assim, poder conduzir os alunos a resolverem o que é essencial neles, ensinando-os a viver suas próprias emoções e descobertas durante o ato de ensinar.

Em junho de 1996, fui selecionada para trabalhar na coordenação pedagógica de uma escola filantrópica que atende a famílias carentes, localizada no Estado de Sergipe, na cidade de Propriá, onde permaneci durante seis anos. Ao chegar à cidade fiquei encantada com a paisagem, pois ela fica situada às margens do Rio São Francisco, na divisa com nosso Estado de Alagoas. Antiga cidade portuária, Propriá é dividida em duas partes: a parte baixa, com casas térreas e sobrados geminados em estilo colonial, antigos armazéns em ruínas apenas com a fachada principal e as laterais, dando a idéia de ondas que formam um conjunto sinuoso; e a parte alta, onde ficam a igreja e as mansões dos antigos senhores em estilo neoclássico, as ruas apresentando calçadas pavimentadas em pedras irregulares, ficando este estilo conhecido como *cabeça de negros*, pois grande parte das casas foi construída pelos escravos, principalmente as do estilo colonial.

Tive a curiosidade de conhecer a história daquele lugar que iria fazer parte da minha vida, além de acreditar que precisava conhecer a realidade local para assim poder exercer uma prática pedagógica voltada para a cultura dos educadores e educandos.

Ao chegar à escola tive a impressão de que ela estava a quilômetros de distância da realidade que acontecia do outro lado de seus muros. Apesar do planejamento estar organizado de

acordo com o solicitado pela instituição, ele favorecia um ensino distante do contexto social. A maior preocupação da instituição em relação aos professores era a de proporcionar uma formação continuada, tendo em vista uma prática pedagógica voltada para a manutenção e a fragmentação do ensino, as disciplinas eram ministradas isoladas, sem uma ligação.

Os professores, por sua vez, apresentavam-se desmotivados por serem utilizados como meros instrumentos do ensino. Como poderiam se transformar em um agente político produzindo a realidade social através de sua ação? Para isso seria necessário serem percebidos enquanto seres humanos e também sujeitos da ação

Segundo historiadores da terra³, a cidade teve origem no início do século XVII com a instalação de uma missão jesuíta, nos domínios do chefe indígena Pacatuba, com o objetivo de catequizar os índios. A partir de então, devido a sua localização, ela teve um crescimento significativo e no século XVIII era um grande centro comercial, conforme relatam Aragão e Prata (2002).

Na escola, entre educadores, educandos e funcionários existiam laços genéticos e culturais com os índios da antiga tribo Pacatuba, inclusive dos moradores da aldeia visitada, Cariri Xocó, com os negros escravos que trabalharam nas construções das casas, pavimentos, igreja, e os brancos que vieram trabalhar nas antigas fábricas e plantações de arroz.

Com base nestas questões, comecei um trabalho de formação, tendo em vista proporcionar, a todos eles, atividades de reflexão sobre o papel dos educadores, do modo como eles se sentiam como pessoa, provocando e tentando despertar neles a busca da sensibilização da sua corporeidade e subjetividade partindo-se, para isso, da compreensão de si mesmo e de seu mundo, daquilo que é sentindo por experiência íntima.

Para essas atividades, foram utilizadas dinâmicas de grupo proporcionando vivências corporais, textos de reflexão sobre a importância do indivíduo, atividades cênicas, nas quais

³ Aragão e Prata. Historiadores, nativos da cidade, editaram livro em 2002 na comemoração dos 200 anos de Propriá.

os professores participavam com os alunos. Foi viabilizado o prazer através do contato com o lúdico e desenvolvido uma consciência crítica, favorecendo e incentivando os educadores a manifestarem suas idéias através de um agir pedagógico coerente com a realidade local.

Estão mencionadas abaixo, algumas das atividades desenvolvidas para o despertar da sensibilização da corporeidade e, conseqüentemente, da afirmação como agente social dos educadores e educandos da referida escola:

- Na entrada dos alunos na escola, parada diária (10 min), na qual todos os professores e alunos cantavam e se cumprimentavam no pátio da escola. Depois de um tempo, foram criadas por professores e alunos expressões de cortesia, diferentes para cada dia da semana (um sorriso, um abraço, um aperto de mão ou, simplesmente, um bom dia);
- Aplicação de técnicas de grupo com os professores, possibilitando uma pausa e reflexão sobre o seu papel como um agente social, ou seja, a passagem do ator que desempenha um papel sem ação própria, para um autor social agindo e atuando dentro do seu contexto;
- Promoção de momentos culturais, nos quais os professores, juntamente com seus alunos, resgatavam e apresentavam a cultura local;
- Momentos de estudos com os professores, viabilizando encontros, conflitos, contradições e troca de experiências;
- Interferência na distribuição das carteiras em sala de aula, antes enfileiradas, passando a organizá-las em forma de semicírculo duplo, proporcionando dessa maneira, maior contato físico entre professor e aluno.

Nesse momento, não conhecia ainda o conceito de multirreferencialidade⁴, e não me dei conta

⁴ Para Borba (2001) a multirreferencialidade são as relações todas de um indivíduo com seus objetivos existenciais.

de que tinha provocado uma abertura para rupturas e divisões, visto que produzi, com as ações, um problema. Estava provocando a abertura na fala do professor que passou a elaborar, junto com o educando, formas para que fossem respeitadas as diferenças culturais, resistindo às imposições de modelos apresentados pela instituição, pois

A multirreferencialidade, enquanto epistemologia, navega em águas sinuosas e, de certo modo, desconhecidas, tentando fazer a passagem dos conceitos de subjetividade negada à subjetividade afirmada, trazendo à superfície o sujeito, fazendo-o sentir na pele o jogo da tensão que é despertada em si o homem-sujeito, querendo reverter os processos de sua institucionalização, como autonegação e submissão via tecnologias de subjetivação. (JARDIM, 2000, p. 31).

De acordo com Sicardi (2000), no mundo da escola estão inseridos sujeitos, é um lugar onde se apresentam todas as características da vida em sociedade, e onde se tece uma complexa rede de relações. Constatei que quando o professor não consegue perceber essa teia, concentra os conflitos em sua pessoa ou na pessoa do aluno, não os deslocando para o coletivo. As ações realizadas para a sensibilidade da corporeidade possibilitaram vir à tona o professor-sujeito e, com isso, a presença da contradição e da complexidade no processo educativo; seus conflitos começaram a abalar a ordem vigente na instituição, gerando transformações na forma de afirmação de sua identidade sócio-cultural.

Os educadores, que haviam participado desse trabalho antes, não tinham, no planejar de suas ações, o estudo do sentido de pesquisa, passaram então a investigar sua realidade na tentativa de contextualizar a sua ação pedagógica com o fato local. O avanço qualitativo do processo ensino-aprendizagem conquistado foi notório.

De volta a Maceió em julho de 2002, assumi o cargo de Técnica Pedagógica na 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE)⁵, além de professor de Ensino Superior na Formação de Professores na histórica cidade de Penedo, em ambas as atividades, continuei a dar ênfase ao trabalho da corporeidade. Com embasamento nas experiências adquiridas, foram

⁵Órgão da Secretaria Executiva da Educação do Estado de Alagoas.

realizados alguns estudos com enfoque nos conceitos de corporeidade, complexidade humana e multirreferencialidade.

Fundamentada nos estudos realizados, ingressei no curso de mestrado da Universidade Federal de Alagoas, em 2005, na linha de pesquisa História e Política da Educação, e no grupo de pesquisa Educação, Diversidade Cultural e Desenvolvimento Sustentável, onde passei a desenvolver a presente pesquisa.

Os aspectos da pesquisa, apresentados a seguir, servirão para informar ao leitor os elementos básicos de fundamentação e metodologia, que serão aprofundados no segundo capítulo, no qual apresento o caminho metodológico com os detalhes da investigação.

Objetivos

Coloquei como objetivo principal deste estudo: refletir sobre a importância da sensibilização da corporeidade do professor através de vivências corporais, do seu conflito e prazer no cotidiano, da sua experiência enquanto sujeito.

E como objetivos secundários:

- Analisar na imagem corporal⁶ do professor, sua corporeidade enquanto experiência do sujeito;
- Identificar, na submissão da corporeidade do professor no sistema educacional, seus conflitos em relação ao corpo objeto;
- Enfocar a sensibilidade da corporeidade do professor, através de vivências corporais, como aspecto essencial na construção da práxis pedagógica.

Fundamentação metodológica

Escolhi como objeto de estudo, a corporeidade do professor, assim como alvo o corpo-sujeito.

Parti da análise da idéia de corpo constituída na história, estudei a fenomenologia na educação

⁶Compreendida como a forma que uma pessoa experimenta e conceitua seu corpo.

e a concepção de corpo apresentada por Rezende e Merleau-Ponty. Utilizei também, como referencial, os pensadores atuais da educação que estudam a corporeidade a partir da fenomenologia, as contribuições das pesquisas sobre corporeidade nos aspectos sócio-culturais e as implicações multirreferenciais. Para o estudo da relação educação, corporeidade, sociedade e cultura tive como base o pensamento complexo de Edgar Morin.

Para melhor concretização desta investigação, optei pela pesquisa de corte qualitativo e do tipo etnográfico com observação participante, fundamentada na interpretação dos dados, por apresentar este viés de agilidade e flexibilidade, pontos que considero importantes para o trabalho que procuro realizar. O método qualitativo foi por mim priorizado, precisamente por consentir uma exploração maior do fenômeno a ser estudado. Percebo que ele possibilita a sutileza do detalhe, ver o que às vezes poderia passar despercebido, refletir sobre os decursos, procurar o que está nas entranhas, desvelar a essência da vivência e do somatório de experiências individuais transformadas em significados.

De acordo com os estudos realizados, envolvi na metodologia, registro de campo, entrevistas, análise de documentos aplicação de questionário e fotografias. Escolhi os estudos do tipo etnográfico porque apresentam características pertinentes ao trabalho realizado, conforme Ludke e André (1986), descritas abaixo:

As técnicas etnográficas: *a observação participante* parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada. *A entrevista* tem o desígnio de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. *Os documentos analisados* são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, especificar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. **O Princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado**, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. **A ênfase no processo**, no fato em questão e não no produto ou nos resultados finais. **A preocupação com o significado**, com a maneira própria

com que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Envolve um trabalho de campo. **O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos:** situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transformações literais. Busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem.

Realizei a pesquisa de campo em uma escola de ensino público, no bairro do Tabuleiro Novo, em Maceió, com um grupo de 12 professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, e Ensino Médio, do turno noturno.

Estrutura da dissertação

Estruturei o texto em três capítulos. No primeiro abordei a corporeidade na educação, possibilitei um olhar sobre o corpo no decorrer da história. Enfatizei a visão fenomenológica do corpo de acordo com Merleau-Ponty, a partir da qual a pesquisa foi descrita e contextualizada; analisei como o corpo do professor é percebido e tratado enquanto objeto no capitalismo, e a sua busca pela corporeidade na sociedade capitalista, assim como a corporeidade é considerada como subjetividade, unidade e complexidade humana. No segundo capítulo, fiz uma descrição e contextualização da pesquisa, com apresentação das ferramentas investigativas para interação com o espaço sociocultural. No terceiro capítulo, analisei a corporeidade do professor no cotidiano escolar, a sua concepção de corpo e do reflexo cultural, a sensibilidade e significados das vivências corporais de acordo com os instrumentos utilizados na pesquisa. Fiz então, uma reflexão final sobre a corporeidade e vida na educação.

1. O DESVELAR DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO

1.1. *Corporeidade: corpo em cena*

A temática sobre o corpo sempre esteve presente na educação, a forma de percebê-lo é que foi modificada de acordo com a história da humanidade. O termo **corporeidade** constitui um modo bastante antigo de tentar compreender o fenômeno humano, foi necessário recorrer ao estudo de antropologia, biologia, física, teologia, filosofia para contextualizá-lo na educação. No dicionário (ROCHA, 2000), **corpo** é uma substância orgânica ou inorgânica, parte material do homem ou animal, vivo e morto; pessoa, indivíduo. **Corporal** é definido como relativo ao corpo e **corporeidade** é um conceito abstrato, definido como natureza de corpo ou estado corporal.

Santin (1993), com a etimologia da palavra corporeidade, mostra-nos sua raiz latina. Corporeidade é proveniente de corpo que, por sua ocasião, constitui a parte material dos seres animados ou, do mesmo modo, o organismo humano, adverso ao espírito. A definição de corpo, quando se trata de corpo humano, liga de maneira explícita sua distinção com o espírito. A corporeidade, dentro dessa ótica, é apreendida como o oposto da espiritualidade. A língua portuguesa sustenta em seu vocabulário a raiz grega para indicar os aspectos opostos, como caracteres psicossomáticos – *Hork-heimer*, aplica os recursos da língua alemã e aprofunda a concepção de corporeidade por meio da distinção entre corpo físico – *Korper* e corpo vivo – *leib*.

Gonçalves (2001) acredita que a maneira do homem lidar com sua corporalidade, os princípios e o domínio do desempenho corporal é uma construção social resultante de um processo histórico. O homem interage de forma dinâmica com o seu contexto social, ao

mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influencia e direciona sua forma de pensar, sentir e agir. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, dita normas e fixa conceitos nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física. Ideais esses que indicam à educação o que deve ser alcançado no processo de socialização. Uma vez que,

O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. (GONÇALVES, 2001, p. 13-14).

No decorrer da História, a idéia de corpo foi modificada em combinação com a filosofia e a ideologia dominante de pensadores de diferentes épocas. De acordo com Nóbrega (2005), existiam na cultura grega da antiguidade diversas formas de compreensão do corpo, além das presentes na metafísica de Platão e Aristóteles. O povo grego cultuava o corpo nas artes, nos encontros esportivos; não havendo, no seu viver cotidiano, a separação entre sensibilidade e racionalidade. Considera que,

No Ginásio, e não apenas na Àgora, discutiam-se questões política e morais, denotando a integração da prática do exercício físico, da ginástica – palavra de origem grega que se refere à arte de exercitar o corpo nu – ao modo de vida da Polis grega. O homem grego vê no culto ao corpo um sentido de totalidade e de elevação de sua humanidade. No entanto o que passará para a tradição será o dualismo platônico-aristotélico. (NÓBREGA, 2005, p. 25).

Conforme Santin (1993), para entender o significado de estética cultivada pelos gregos é necessário resgatar o termo estética, que se compõe de duas raízes etimológicas, uma é “aisth” que denota sensação, sentimento, a outra é “etos” que significa costume, ética, ou seja, moral. Portanto, posso dizer que estética constitui a ética ou o costume da sensação e do sentimento. Segundo o referido autor, a sociedade parte do princípio cartesiano de corpo e mente iniciado no conceito de Platão e Aristóteles. Para Platão, a alma humana, antes de atrelar-se à cadeia corporal, teria apreciado o ideário eterno. Encarnada, submerge a probabilidade de acionar de forma direta com os protótipos incorpóreos. Aliás, por ser imortal, a alma guarda o conhecimento alcançado no mundo das idéias. Só o intelecto garante conhecer tais idéias por

ser ele igualmente incorpóreo. Enquanto que Aristóteles, em sua teoria do conhecimento, não admite as idéias inatas de Platão, para ele as idéias são contraídas a partir da percepção dos objetos do mundo exterior. Desse modo, tudo o que o espírito aprecia passa pela experiência do corpo. No entanto, mesmo reconhecendo o valor dos sentidos no conhecimento, caracteriza o homem como um ser que se diferencia dos outros seres pela inteligência, e não pela sua corporeidade. A idéia de ambos foi incorporada pelo pensamento de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, respectivamente, dentro da perspectiva Cristã.

Posso afirmar que acrescenta ainda que, na Idade Média o corpo passa a ser aceito pelos filósofos e teólogos como alegoria do pecado. A filosofia moderna preocupa-se com a investigação pelo conhecimento, fundamentada em duas orientações filosóficas: o empirismo, situado no objeto do conhecimento; e o racionalismo, que terá em Descartes o seu maior representante, oferecendo a concepção do corpo máquina.

De acordo com Nóbrega (2005), a moral cartesiana se estabelece numa técnica de conter as paixões, ponderada como uma iminência ao pensamento científico, acusada de impedir a clareza das idéias e a coerência metodológica. Nesse ponto de vista, a educação do corpo visa civilizar as paixões com o emprego dos exercícios físicos.

Acrescenta a autora, que no século XIX, o idealismo alemão exaspera a subjetividade em Hegel. Por meio do trabalho, o corpo e o espírito contribuem para a humanização do homem, o espírito é o princípio da natureza. Em Marx, o corpo do homem é um corpo alienado, desfigurado pela mecanização e condição precária à concretização dos movimentos do trabalho. No pensamento de Nietzsche, a essência do homem só tem significado naquilo que lhe seria mais humano, sua própria corporação. Uma vez que,

(...) do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, (...) E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar

outras formas... Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual. (FOUCAULT, 2001, p. 147-148).

Codo e Senne (1986) afirmam que vivemos todos conscientes, como jamais estivemos, do aniquilamento que vem sendo imposto ao nosso corpo. Ponderamos cada vez mais na necessidade de viver densamente o prazer. Cada um de nós atua como que escravo de uma vida que comprime o corpo, existe uma acepção transcendente na busca do homem pela ciência do próprio corpo e sua inclusão impensada na luta pela reapropriação do nosso destino, vivemos melhor quanto maior for nossa familiaridade com nós mesmos. O corpo do homem é um corpo no mundo, um corpo sensível, neste significado, a procura de libertação do corpo ocasiona uma denúncia e muita perplexidade sobre o distanciamento do homem do seu corpo, da sua subjetividade. O que se busca é o encontro do homem com seu corpo, a redescoberta do prazer, o reencontro do homem consigo mesmo.

No século XXI, ainda está arraigado, em nós educadores, a concepção de corpo objeto, no entanto, inicia-se um novo discurso sobre o corpo, descobre-se a importância da emoção para que o trabalhador produza melhor. O corpo que é defendido trata-se de um corpo consciente de suas possibilidades, revestido de sua humanidade.

Para Assmann (1994), a corporeidade constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica, ela é foco irradiante primeiro e principal. Suas balizas consistem em: a máxima atenção à complexidade dos seres vivos, uma mudança de paradigma e o caráter tentador dos quase-dogmas. O ético e as opções solidárias precisam ser definidos a partir da corporeidade e qualidade de vida, que, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa qualidade da corporeidade vivenciada. Aponta para uma mudança de paradigma, incide em tomar distância do pensamento mecanicista, e segue um pensamento que se refira aos encadeamentos ativos.

Segundo Nóbrega (2005), a corporeidade consiste na compreensão da realidade no sentimento, esta realidade pré-objetiva que temos que descobrir em nós mesmos, a partir do

nosso mundo-vida, funda-se no corpo em movimento, configura o espaço e o tempo, relaciona-se inteiramente com a cultura e com a história. É a matriz a partir da qual as expressões corporais estruturadas pelo homem ao longo da história – os jogos, as danças, os esportes, as lutas permaneceriam fundamentadas, no sentido de que são expressões temporais de reagir aos condicionantes da ideologia do mercado e o viés mecanicista de corpo banalizado pela sociedade de consumo, considera-se necessário o resgate da sensibilidade e o reescrito do ser.

Completando, Gonçalves (2001) afirma que dentro da visão transcendente, que envolve o axioma metafísico ao longo de sua evolução, a problemática da corporeidade reduziu-se essencialmente à união entre o corpo e a alma e à relação entre o sensível e o inteligível. A atividade sensível do homem foi considerada apenas em relação à problemática do conhecimento, incide na forma inferior deste, segundo uma tradição de pensamento que privilegiava, sobretudo, o pensamento abstrato. As temáticas relacionadas à corporeidade eram assim enfocadas dentro de sistemas filosóficos coerentemente construídos, nos quais a idéia de ser e a transcendência tinham a primazia. Considerando que,

Ser-no-mundo com o corpo, significa estar aberto ao mundo e ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação. Ser-no-mundo com um corpo significa ser vulnerável e estar condicionado às limitações que o corpo nos impõe pela sua fragilidade, por estar aberto a uma infinidade de coisas que ameaçam sua integridade. (...) significa a presença viva do prazer e da dor, do amor e do ódio, da alegria e da depressão, do isolamento e do comprometimento. Ser-no-mundo com o corpo significa movimento busca e abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e, a todo momento, criar o novo. (GONÇALVES, 2001, p. 103).

Para Santin (1993), a corporeidade necessita ter a dignidade da ação sagrada e festiva e, ao mesmo tempo, a cotidianidade do esforço e do trabalho criativo é culto e cultivo do corpo. O importante não é saber o sentido da palavra, mas saber vivê-la. Para repensar e desenvolver a corporeidade é essencial aprender a realidade corporal humana, deve ir além, precisa ponderar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético

etc. A corporeidade humana inspirada nessas linhas genéricas deve ser um desenvolvimento harmonioso, assim como um concerto musical ou uma obra de arte em que nenhum aspecto ao alcance da criatividade de cada vida humana possa ser esquecido ou maltratado. Ela deve obter, portanto, a plenitude de seu desenvolvimento no estado estético, livre do mais alto grau de qualquer coerção, apenas na forma da perfeição estética.

Wagner Moreira (1995) descreve que analisar o fenômeno corporeidade é penetrar os símbolos e signos que estão assinalados no corpo ao longo do tempo. O ser humano, por produzir cultura e história, ao mesmo tempo em que é modificado por essa cultura e essa história que produz, ganha marcas que estão presentes em sua atitude de ser e de se relacionar com os outros e com o mundo. Conhecer o fenômeno corporeidade exige o conhecimento de novas teorias hoje presentes na ciência e na educação, como por exemplo, teorias da complexidade, da visão sistêmica e da autopoiesis, dentre outras. Ter consciência da corporeidade que somos, demanda identificarmos, como teóricos, os dois sentidos dados à palavra consciência na interpretação de Morin: o primeiro é relacionado com moral, pois há de se ter um controle ético e político da atividade científica; o segundo está relacionado ao fato de ser o cientista um intelectual, portanto, portador de uma aptidão auto-reflexiva, exigindo que ele se pense e pense sua aventura científica pela reflexão filosófica.

Ressalta ainda Moreira (1995), que conhecer corporeidade é apreender um corpo sujeito existencial, complexo, que vive continuamente no sentido de sua auto-superação. O corpo-sujeito é ator e autor de sua história e cultura. A corporeidade relacional é, com isso, a precisão da consciência de si, dos outros e do mundo. A corporeidade, por só poder ser entendida como relacional, estabelece uma conjugação em que se encontram presentes juntos, ao mesmo tempo, os pronomes pessoais. O eu corporeidade só inclui sentido na presença dos outros: tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas. Conhecer corporeidade é trabalhar no trato corporal como corpo que se auto-supera.

Corporeidade é multirreferencialidade, para Borba (2001) a multirreferencialidade é o auto-observar-se, são as relações todas de um indivíduo com seus objetivos existenciais. Ela possui vários elementos, porém serão destacados nessa pesquisa para contextualização da corporeidade do professor: (im)pliação; autorizar-se; instituição; imaginário.

Segundo Borba (2001) implicar-se é estar inclinado, voltado para dentro, com isso permanecemos sempre implicados, queiramos ou não, conscientes ou não. Barbier (1985) indica três níveis de implicação: o psicoafetivo, estrutural-profissional e o histórico-existencial. O psicoafetivo faz referência à demanda dos afetos e da autoridade, o direito e o estilo de realização do trabalho. A implicação estrutural-profissional menciona a posição em que estamos, o nosso enraizamento sócio-econômico. A dimensão histórico-existencial da implicação está estreitamente ligada ao nível psicoafetivo, o aqui e o agora são pensados e refletidos enquanto engajamento.

Instituição compreende, para Borba (2001), o que se encontra em jogo na analogia sujeito-objeto, na relação instituinte e instituído e, essencialmente, está em jogo o ser que somos, que permanece em transformação. O ato de autorizar-se no cotidiano solicita deliberação de fazer ou não esta ou aquela coisa, é nesse ato que podemos ser sujeitos ou objetos: sujeitos, quando compreendemos as implicações múltiplas dos nossos atos; objetos, quando a compreensão dessas implicações nos escapa. O autorizar-se é um ato de reflexão que apresenta no seu alicerce a temporalidade e a historicidade, julga um engajamento que é em igual quantidade tanto individual quanto social.

Sugiro que a corporeidade do professor inclui todos esses elementos da multirreferencialidade, como ser histórico, o professor sofre modificações de acordo com suas implicações, seu ato de autorizar-se revela a forma como ele sente e percebe a sua corporeidade.

1.2. A corporeidade na visão fenomenológica

Em Merleau-Ponty (1971) temos a fenomenologia como o estudo das essências, salienta o autor que somos todos presenças adjacentes no mundo, definido como sistema das verdades, único enquanto unidade, aquilo que compreendemos. Está contida em suas afirmações a investigação pela captação do homem de forma integral, reflete o fenômeno da percepção e descobre na consciência perceptiva o sentido do corpo na relação homem e mundo. O mais importante investimento da fenomenologia é envolver o extremo subjetivismo e o extremo objetivismo em seus conhecimentos de mundo ou da racionalidade. O referido autor diz que,

Se o outro existe verdadeiramente para si, além de ser para mim, e se somos um para o outro, e não um e outro para Deus, convém que ele tenha e que eu tenha um exterior, e que haja, além da perspectiva do para si – minha visão de mim e a visão do outro de si mesmo - uma perspectiva do Para outro – minha visão do outro e a visão do outro de mim. É necessário que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 10).

Esclarece ainda o autor, que o sujeito assinala o mundo como totalidade de processos ligados por relações de causalidades, dessa forma, o mundo passa a ser redescoberto no sujeito inserido nesse horizonte permanente de todas as meditações. Nessa relação dialética homem/mundo é construída a imagem de si e do outro, a corporeidade é estabelecida nessa rede de relações e interpretações de si, do outro e do mundo.

Rezende (1990) coloca em evidência que, em relação ao sujeito, a fenomenologia põe-se a insistir em sua condição corporal. O corpo-próprio e o corpo-sujeito são formulações que constituem, de um lado, o não dualismo (cartesiano) da alma e do corpo, e de outro, a concretização de nossa existência que confirma a condição humana corporal. Na estrutura do fenômeno educacional, tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados “(...) há na educação todo um trabalho de educar os sentidos e a partir deles: aprende-se a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir, como se aprende também

a lidar com a imaginação” (REZENDE, 1990, p.52).

Ao analisar a corporeidade, especificamente a do professor, como um fenômeno sócio-psico-cultural dentro das práticas educacionais, faz-se necessário conhecer a visão de corpo na fenomenologia,

(...) considero meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um desses objetos desse mundo. (...) trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo meu presente, que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração em reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, como meu corpo um modo de espaço objetivo. (...) Não falo de meu corpo se não em idéia, do universo em idéias, da idéia de espaço e da idéia do tempo. Assim se forma um pensamento “objetivo” que finalmente faz-nos perder o contato com a experiência perceptiva da qual é entretanto o resultado e a continuação natural.(...) É como do corpo objetivo não é senão um momento na construção do objeto, o corpo, ao se retirar do mundo objetivo, conduzirá os fios intencionais que o religam a seu redor e finalmente rebelar-nos-á o sujeito que percebe como o mundo percebido. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 87).

Se estivermos em um círculo de pessoas e, no centro desse círculo, um objeto é descoberto, quando olho para ele meu olhar apreende apenas uma parte, pois o mesmo possui diferentes ângulos. Para a outra parte ser conhecida do lugar que ocupo, preciso do olhar do outro ou preciso me deslocar do lugar em que me encontro para ter uma visão total do objeto, mas como ele é multidimensional ficará ainda uma parte escondida. “Ver é entrar num universo de seres que se mostram, e não se mostrariam se não pudessem se esconder uns atrás dos outros ou atrás de mim.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p.81).

Para Merleau-Ponty (1971) o objeto, uma vez estabelecido, passa a existir como a razão de todas as experiências que tenhamos ou que possamos ter. Afirma com isso: “Não posso compreender a função do corpo vivo senão realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 88). Desse modo prossegue seu discurso e esclarece que a consciência do corpo e da alma se encontra assim forçada, o corpo torna-se outra vez essa máquina bem limpa que o conhecimento impreciso do comportamento fez questão de nos fazer esquecer, porque para ele, a alma está

unida imediatamente ao cérebro e a ele só. Diz ainda o autor que,

o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é para uma pessoa viva juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se corretamente neles. Falar, consiste em que o sujeito se engaje numa certa via – empreendimento amoroso, carreira, obra – , que encontre nesta via uma barreira e que, não tendo a força de ultrapassar o obstáculo nem de reiniciar ao empreendimento, fique bloqueado nesta tentativa e empregue indefinidamente suas forças em renová-la em espírito. (...) esse passado, que se torna nosso verdadeiro presente, não se afasta de nós e se esconde sempre atrás de nosso olhar ao invés de se dispor diante dele. (MERLEAU-PONTY, 1971, p.95 - 96).

Quando me refiro nesta pesquisa ao professor/educador, é porque quero retirar sua condição de professor/objeto, trabalhador da educação, para a condição de ser humano. Educador que, implicado no processo educacional, se completa na relação com o outro, seja esse outro aluno, colega de trabalho, pai de aluno ou comunidade escolar. Com isso, todo seu ser se completa na relação com o outro, seu órgãos se implicam e funcionam em favor da vida contida no corpo.

Merleau-Ponty (1971) dizia que os objetos são observados exteriormente com o corpo, são manobrados, examinados e circundados. Todavia, quanto ao corpo, ele não é observado por si próprio; seria imprescindível, para poder fazê-lo, arranjar um segundo corpo que, ele próprio, por sua vez, não seria observável. Enquanto nota ou toca o mundo, meu corpo não pode ser percebido nem tocado, o que o evita de não ser um objeto, de não estar jamais inteiramente constituído.

Para o filósofo, os psicólogos não percebiam que ao tratar desta forma a experiência do corpo, não faziam, de acordo com a ciência, senão diferenciar um problema inevitável. Enfim, a união da alma e do corpo julgada por essas duas explicações era compreendida, segundo o axioma de Descartes, como uma união de fato cuja probabilidade de princípio não podia ser constituída, porque o ponto de partida do conhecimento eliminava-se de seus resultados acabados. Portanto, a permanência do corpo próprio, se a psicologia clássica a tivesse avaliado, poderia conduzi-la ao corpo, como meio de nossa comunicação com ele.

Merleau-Ponty (1971), com o estudo da motricidade, descobre uma nova definição da palavra “sentido”. O entusiasmo da psicologia intelectualista, assim como da filosofia idealista, provém do fato de que não tinham medo de mostrar que a percepção e o pensamento têm um sentido inseparável e não podem ser esclarecidas pela agregação aparente de conteúdos reunidos de forma aleatória. O experimento do corpo faz-nos distinguir uma determinação no significado, um sentido aderente a alguns conteúdos, que não é a de uma consciência constituinte universal; nele aprendemos a conhecer esse nó da essência e da existência que reencontramos, em geral, na percepção e que teremos então de descrever mais completamente.

A vida sexual, para o autor, é vista como uma intencionalidade inédita, e as raízes vitais da percepção, da motricidade e da representação fazem repousar todos esses “processos” sobre um arco “intencional” que se enfraquece no doente e que, no normal, oferece à experiência seu estado de vitalidade e de fecundidade. Desvenda, com isso, que as lembranças são percebidas expressamente e apreciadas por nós, sob a categoria de uma união geral à zona de nosso corpo e de nossa vida às quais relevam. Esta união ou esta recusa colocam o sujeito numa circunstância definida e demarcam para ele o campo mental de que se pode dispor, assim como a obtenção ou a perda de um órgão sensorial oferece ou subtrai a essas tomadas diretas um objeto do campo físico. Porquanto,

No momento mesmo em que vivo no mundo, onde estou com meus projetos, minhas orelhas, lançar-me num prazer ou numa dor, fechar-me nesta vida anônima que minha ida pessoal subentende. Mas justamente porque ele pode se fechar ao mundo, meu corpo é também o que me abre ao mundo e me situa nele. O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode retomar seu caminho assim como um rio que se degela. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 176).

O referido autor acredita que a sexualidade se difunde em imagens que só retêm dela certas relações peculiares, certas expressões afetivas, ela irradia assim como um cheiro ou um som sem ser elemento de um ato de consciência proclamada, tem a autoridade de gerar a forma excepcional da experiência da região corporal que habita de maneira especial, com isso

Dizer que tenho um corpo é pois uma maneira de dizer que posso ser visto como um objeto e que procuro ser visto como sujeito, que o outro pode ser meu senhor ou meu escravo, de maneira que o pudor ou impudor exprimem a dialética da pluralidade das consciências e possuem uma significação metafísica. A importância dada ao corpo e às contradições do amor se reúnem pois num drama geral que ocorre na estrutura metafísica de meu corpo ao mesmo tempo objeto para o outro e sujeito para mim. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 178).

Em nossa sociedade, as pessoas estão perdendo o contato com aquilo que sensorialmente, através do seu corpo, possam viver. É através do corpo que recebo as informações sobre o que acontece fora e dentro de mim, a predominância do mental no organismo resulta numa imagem de si mesmo que não corresponde às características reais do corpo. E como a nossa cultura e o nosso trabalho exigem de nós relações através da nossa mente e não através do nosso corpo, os carinhos são proibidos e essa distância aumenta cada vez mais. Esta separação ocorre dentro de uma cultura, de uma sociedade organizada que tem suas regras, suas proibições, suas leis. Sentir o próprio corpo, identificar as partes que envergonham, descobrir como se esconde essa parte, imaginar que somos obrigados a mostrá-la, dá-nos conta dos nossos sentimentos, com certeza vai mudar a nossa relação conosco e com os outros. No momento em que se começa a tomar contato com o próprio corpo, abrem-se possibilidades de usá-lo.

O corpo, para Merleau-Poty (1971), é definido também como expressão, toda linguagem se ensina por si mesma e coloca seu significado no espírito do ouvinte. Se o sujeito falante não pensa o sentido do que diz, também a palavra que emprega não o representa. As palavras não podem ser “as fortalezas do pensamento”, e o pensamento só pode buscar a expressão se as palavras forem por si mesmas um texto acessível e se a palavra e a fala forem donas de uma força de significação que lhes seja própria.

Recordo um breve momento de diálogo que tive, na adolescência, com um senhor apresentando na época pouco mais de uns 40 anos, que confessou inexplicavelmente para uma adolescente de 15 anos fatos marcantes na sua vida. Ele contou que foi obrigado a tirar a vida

de alguém, por legítima defesa, e que estava fugindo porque não tinha quem o defendesse, e falou uma frase, que não sei de onde veio, mas ficou marcada na minha existência: “Nesse mundo minha filha... a palavra tem a força de quem a pronuncia” como que por um impulso respondi: “Então, busque a força que está no senhor”. E ele saiu com os olhos cheios de lágrimas, confesso que os meus ficaram também. Nunca mais o vi, não sei seu nome, mas algo ele me ensinou: “A palavra tem a força de quem a pronuncia”, e a vivência da minha corporeidade me ensinou: “Busque a força que está em você”.

Aquele senhor que tinha matado alguém em defesa própria e não encontrou forças em suas palavras para se defender, viu em sua experiência de vida que sua palavra era vazia de significado para a sociedade dominante. Mesmo sem ter lido Merleau-Ponty, ele aprendeu com a vida que a palavra tem a força de quem a pronuncia e, como não encontrou forças em si mesmo, resolveu fugir para não ser acusado. Na vida, no meio educacional, interiorizo que minha palavra é vazia, e passo a pronunciá-la sem vida, sem corporeidade, porque desconheço minha força interior, meu corpo é submetido à produção de conhecimento alheio ao meu mundo interior, à minha corporeidade. Acredito na afirmação de que

(...) O corpo não é pois um objeto.(...) Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. (...) não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele. Sou pois meu corpo, ao menos em toda a medida em que tenho uma aquisição e reciprocamente meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 208 -209).

Somente as atividades que se dediquem a pensar e viver o corpo e que se proponham a modificar as regras que inibem a consciência corporal, dificultarão a manipulação desse corpo no qual o educador vive, e o ensinará o caminho de volta ao prazer de sua vivência corporal.

1.3. Vivência corporal, revelação da imagem corporal.

A percepção que cada indivíduo tem de si é única e acontece de acordo com as relações que se fazem entre os elementos percebidos em um contexto espacial e temporal, onde os aspectos fisiológicos, afetivos e culturais evidenciam-se de forma permanente e relacionada. Pois a experiência de estar no mundo é eminentemente corporal, o corpo é a experiência do mundo. A imagem corporal é construída e reconstruída na experiência corporal.

Para Jana (1995), estas experiências nos mostram uma unidade temporal associada, que é o presente vivido, o agora da experiência interna do tempo. A imagem corporal que o ser humano tem de si mesmo, deriva de um procedimento de construção na e pela inter-relação corporalizada no mundo das coisas, a experiência do corpo é o existir, no encadeamento de relações em que ele está mergulhado.

De acordo com Santin (1993), a apreciação dos significados de corporeidade estabelecidos nos exhibe a visão da ciência racional e científica do corpo, o que nem sempre corresponde à convivência do cotidiano, pois a compreensão da corporeidade necessita ser complementada pela observação das imagens de corpo que se constroem no imaginário social que, por sua vez, determinam a vivência corporal. Pois,

A experiência corporal aconteceu, em geral continua acontecendo, de maneira espontânea, sem nenhum concurso das explicações científicas. Dificilmente alguém se pergunta sobre o significado do próprio corpo. Quando as pessoas começam a ultrapassar os limites da mera experiência corporal e passam a olhar o corpo, esse olhar se dá dentro da ótica das imagens corporais existentes na ordem social. A imagem de corpo não surge das experiências existenciais da vida pessoal, ao contrário, a primeira imagem consciente de corpo que cada um constrói obedece aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes. (SANTIN, 1993, p. 53).

Para Merleau-Ponty (1971), ser corpo, é estar unido a um certo mundo, pois a espacialidade do corpo é o deslocamento de seu ser de corpo, é a maneira pela qual se realiza o corpo. Já que,

(...) Cada um de nós se vê por um ôlho interior que, de alguns metros de distância nos olha da cabeça aos pés. Assim a correção dos segmentos do nosso corpo e a de nossa vida e a de nossa experiência visual e a de nossa experiência tátil não se realizam pouco a pouco e por acumulação. (...) esta tradução e esta reunião são feita de uma vez por tôdas em mim: são meu próprio corpo. (...) Se pode ainda falar, na percepção do corpo próprio, de uma interpretação dever-se-ia dizer que êle se interpretar a si mesmo. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 160-161).

Segundo Daolio (1995), o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num procedimento de incorporação. “No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”. (DAOLIO, 1995, p. 39) Além de um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se abriga no seu corpo, no conjunto de suas expressões. O que define o corpo é o seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais. Deixa claro, o autor, a evidência do conjunto de atitudes e movimentos corporais que representam valores e princípios culturais. Logo, agir no corpo implica agir sobre a sociedade na qual esse corpo está implantado.

Santos (2001) afirma que o espelho da sociedade é o conjunto de regras normativas ideológicas, que situa trocas e hierarquias entre campos imensamente amplos de práticas sociais. Os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas são: a ciência, o direito, a educação, a informação, a religião e a tradição. Tais espelhos são processos sociais: quanto maior for o uso de determinado espelho mais ainda ele vai adquirindo vida própria.

(...) as sociedades são a imagem que têm de si vistas nos espelhos que constroem para reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico. São os espelhos que, ao criar sistemas e práticas de semelhança, correspondência e identidade, asseguram as rotinas que sustentam a vida em sociedade. Uma sociedade sem espelhos é uma sociedade aterrorizada pelo seu próprio terror. (SANTOS, 2001, p. 47).

Quando este fato acontece, a sociedade entra em crise “da consciência especular” entre o terror de não ver seu reflexo diante do espelho, e esse, por sua vez, percebe-se tornando

estátua, atraindo o olhar da sociedade para ser vigiado.

Para Medina (1990), há uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade e a infraestrutura sócio-econômica, que necessita ser resgatada. O corpo é o próprio homem, o sujeito, o produtor e o criador da história, deve ser entendido como um sistema bioenergético-dialético-transcendental. O corpo do brasileiro é um corpo que perdeu o seu ritmo natural, o seu equilíbrio, é um corpo transgredido pelas condições histórico-culturais e concretas. O meu corpo encontra-se profundamente impregnado por um autoritarismo que por muito tempo será reproduzido em minha carne, ou seja, está marcado ideologicamente.

Gonçalves (2001) assegura que, ao longo da história humana, o homem proporciona inúmeras transformações na concepção e no tratamento de seu corpo, bem como nas formas de comportar-se corporalmente, que desvenda as relações do corpo com um determinado contexto social. Apresenta quatro aspectos corporais que diferem em ordenação e coordenação de sociedade para sociedade, como também dentro da mesma sociedade conforme o sexo, a idade, a religião, a ocupação, a classe social e outros fatores sócio-culturais, são eles: os movimentos (como andar, pular, correr, nadar); os movimentos corporais expressivos (posturas, gestos, expressões faciais); ética corporal, que abrange idéias e sentimentos sobre a aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, ideais de beleza); e o controle da estrutura dos impulsos e das necessidades.

Molin e Oliveira (2005) apresentam a importância da corporeidade, de seu emprego na aprendizagem, de como o docente imagina seu corpo e o dos outros, com seus receios de experimentar oriundos da educação castradora que receberam, passando a ter de experimentarem o próprio corpo. Para eles, o vivenciar dos corpos é uma batalha constante na procura do equilíbrio nas relações, e é por meio da interação, da integração, que o sujeito vai se transformando historicamente numa determinada cultura. Esta interação e integração quando vivenciadas de forma lúdica, recreativa, dão aos sujeitos envolventes no artifício de

profissionalização, uma melhor descontração corporal para realizar suas atividades, o que pode avaliar uma flexibilidade nas ações pedagógicas.

Conforme Dayrell (1996), pelo seu corpo o sujeito fala, se expressa, mostra-se ao outro e faz-se atual no mundo. O corpo proporciona ao ser humano sentir e enxergar o outro, da forma que o vê, percebe, imagina e sente. Ao permitir o reconhecimento de si e do outro, a corporeidade consente a sociabilidade humana, arrasta, com isso, aspectos que extrapolam o biofísico, assim como, a razão, as paixões, as sensibilidades, a sexualidade, as convicções, as fantasias, projetos, desejos, os sentimentos e as emoções.

A linguagem corporal, quando vivenciada na educação, pode abrir perspectivas de construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem, nos quais “a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta formas de aprendizagem. Tudo aquilo que vive cumpre processos cognitivos” (ASSMANN, 1996, p. 26-27).

A procura da apreensão de si mesmo é o empenho principal do homem pela passagem da história, temos consciência específica de nossa contingência e por isso projetamo-nos além de nós mesmos, o desejo de transcendência nos distingue substancialmente dos outros seres da natureza.

Necessário se faz lembrar os paradigmas existentes, segundo Cardoso (1995), para visualizar como acontece a crise de um paradigma para outro desde o início dos tempos, e como essas mudanças interferem no corpo.

O paradigma teocêntrico, permite verificar que o plano dualista cosmológico se repetiu logicamente na concepção de homem, a alma é procedente do outro mundo, enquanto o corpo pertence a este mundo. Aprisionada no corpo, ela peregrina pelos sofrimentos deste mundo até conseguir penitenciar suas culpas e regressar para seu reino de felicidade no outro mundo. Portanto, a escapada da vida terrena, por meio da auto-repressão de seus prazeres, se

estabelece no amplo desígnio moral, explica ainda que...

o paradigma teocêntrico começou a apresentar sinais de crise já no século XIV. O empirismo de Guilherme de Ockan iniciou a ruptura do equilíbrio entre razão e fé. Contudo a crise paradigmática instalou-se definitivamente no século XVI diante do universo infinito de Geodano Bruno. A partir daí surgiram verdadeiras anomalias que o saber teocêntrico não foi capaz de resolver. Então um novo paradigma começou a ser construído, um novo modelo de pensar e ser - voltado para este mundo - emergiu da turbulência revolucionária do Renascimento. (CARDOSO, 1995, p. 24).

O paradigma antropocêntrico, ou a modernidade, é responsável pelo admirável progresso científico-tecnológico, no entanto, nele habitam também as razões da “crise multidimensional” que vivemos como a perspicácia dos sentidos da violência, da depredação do ambiente físico, social. Uma vez que,

o paradigma cartesiano-newtoriano orienta o saber e a ação primordialmente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração. O universo, na óptica mecanicista, está organizado a partir da linearidade determinista de causa e efeito. Sua epistemologia revolucionista fragmentou tanto a nossa realidade externa (interpessoal), quanto a realidade interna (psíquica) no plano existencial, a ética individualista e os valores materiais cimentam a civilização do ter. (CARDOSO, 1995, p. 31).

Essa visão cartesiana teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental, éramos pontos isolados dentro de nossos corpos e o trabalho mental era muito mais valorizado que o manual. Essa visão fragmentária de corpo/mente nos leva a aspectos negativos na educação e, conseqüentemente, na nossa sociedade.

No paradigma sistêmico holístico, para o autor, o homem não é mais considerado o senhor do universo, pois passa a ser uma parte do todo. O termo holístico vem da palavra “holos” que significa todo, buscando a percepção do “todo dinâmico”, a visão holística pondera não somente a razão e a sensação, mas também a intuição e o sentimento como acesso de construção do real. Visto que,

Inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, pedagógicos, sociais e culturais. (...) significará a formulação gradual de uma rede de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de organizações sociais correspondentes. (CAPRA, 1982, p. 259).

Com isto, o mundo é percebido como um sistema envolvendo a influência mútua, simultânea e reciprocamente dependente entre todos os seres, se houver uma separação de algum ser que forma esse todo dinâmico, há um corte nesse sistema orgânico e indivisível.

Moreira (1993), ao falar da consciência corporal, em direção ao século XXI, idealiza um sincronismo entre os processos mentais e corporais, na redenção do dualismo metafísico que é a separação e ruptura. O homem recupera com a espiritualização do corpo a alma vivente hebraica, a carnalidade bíblica que explodia as fronteiras entre consciência e o corpo, momento histórico no qual o ser humano, superando estreitos quintais ideológicos, perceberia que a vida é uma e indestrutível, auxiliado pela matriz epistêmica do universo quântico ⁷.

Para Trindade (2002), é importante destacar que num país como o nosso, caracterizado pelo racismo, patriarcalismo, exploração e pela exclusão social ao longo de mais de 500 anos, as relações sociais, as relações dos corpos humanos são monopolizadas por questões complexas.

Pois,

A pedagogia da falta, da carência, da cópia, da repetição objetiva, em última instância, a construção de almas submissas e corpos docilizados, corpos e almas disciplinados e controláveis. É a pedagogia do manda quem pode e obedece quem tem juízo, centrada na obediência, na troca de favores, no medo, num ideal inatingível que nos condena à não-aceitação de nós mesmos. E, por outro lado, a pedagogia da potência, da afetividade, das diferenças que nos lança a viver a nossa paradoxal condição humana, na qual transitamos pelo imponderável fluxo da vida: amor/ódio, emoção/razão, saúde/loucura, economia/consumo, prosa/poesia, trabalho/ludicidade, carência/potência. (TRINDADE, 2002, p. 72-73).

Como professora/educadora vejo minha imagem corporal pelo espelho da sociedade, que impõe sua maneira de agir. As mudanças na vivência cotidiana do corpo, a sensibilização da corporeidade, podem dar suporte ao aparecimento, na sociedade, da formação de novas subjetividades, identidades e relações sociais.

Para Schutz (1974), o ser humano, enquanto bebê, desfruta cada aspecto da vida com todo o seu ser. Depois, à medida que vai crescendo, é estimulado pela sociedade a ter

⁷ Para a física quântica, tudo se resume em energia, as menores partículas subatômicas revelam a sua condição de não-coisa, não-objeto, mas sim de denso núcleos energéticos.

relacionamentos caracterizados pela hipocrisia e superficialidade, com atitudes voltadas para a realização material, com isso, sua alegria se esgota deformada pela culpa e medo de saborear os pequenos prazeres da vida que não trazem um retorno material. Passa então a ter dificuldade de gostar de si próprio, de se conhecer e inteirar-se de seus sentimentos e desejos reais e aprender a usar a si mesmo de modo prazeroso. A então alegria se vai para nunca mais voltar plenamente, inibindo o desenvolvimento do prazer, provocando a aquisição de um corpo dolorido, cansado, enfraquecido, que não pode ser vivenciado inteiramente nem conter sentimentos necessários à plena realização do indivíduo.

O autor acredita na possibilidade de recuperar parte deste prazer, sentir de novo algumas das satisfações físicas, partilhando novamente a alegria com outras pessoas, como antes, tornar a experiência de vida mais vital, através de atividades corporais desenvolvidas em grupos tais como: pensar, conversar, apalpar, abraçar e representar situações da vida. É possível transformar a descrença em confiança, a hostilidade em amor e o embotamento em consciência. Pois, para ele

O prazer é o sentimento que provém da realização do nosso potencial. A realização traz ao indivíduo o sentimento de que pode defrontar-se com seu meio ambiente: o sentimento de autoconfiança, de ser uma pessoa importante, competente e amável, capaz de manejar as situações à medida que surgem de usar plenamente suas próprias capacidades e de ser livre para expressar seus sentimentos. O prazer requer um corpo enérgico e vivo, auto-satisfação, relações produtivas e satisfatórias com os outros e uma relação bem sucedida com a sociedade. (SCHUTZ, 1974, p. 15).

O referido autor distribuiu os níveis de estrutura corporal desenvolvido em três, sendo eles:

- Funcionamento pessoal – o conhecimento das emoções, expressão apropriada dos sentimentos de sua relação com outras funções, tais como o pensamento e a ação, podem ser exercitados;
- Relações interpessoais – capacidade de dar e receber prazer e tranquilidade;
- Relações organizacionais – surgem quando uma sociedade e cultura são sustentadas e incrementadas para a auto-realização.

Conforme a pesquisa de Schutz (1974), estes níveis podem ser explorados nas atividades grupais, possibilitando aos participantes os desbloqueios causados por repressões sociais. Acredito que os professores precisam resgatar toda a flexibilidade das articulações do corpo, pois ensinar pressupõe estar ligado ao outro, saboreando as emoções das descobertas e apropriações.

Para Moreira (1993), o estudioso da corporeidade tem que se interessar, em primeiro lugar, pelo corpo-objeto, é esse corpo objeto do conhecimento (corpo-problema) que revela nossos sentidos e nossa inteligência, a autêntica base da tematização da corporeidade em sua globalidade, a partir disso refletir e se aprofundar na direção do corpo-sujeito, pois,

O corpo que sou é minha realidade radical porque coincide comigo mesmo, existencializá-lo, como uma aventura, que sou e que não é repetível; mas um corpo que observo em mim (ou tenho como corpo-objeto), esta é uma realidade radicada em aparências, dados e situações, tanto quanto os corpos alheios que observo ou estudo. (MOREIRA, 1993, p. 86).

Na educação, a vivência corporal necessita tornar-se um fenômeno, ser analisada partindo de ângulos e domínios diferentes. Diante dessa crise, percebo a necessidade de uma reflexão sobre a importância da corporeidade do docente para que a instituição escolar seja um espaço de vida, de transformação social e respeite a diversidade cultural da época atual. Por isso que, “(...) O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria da corporeidade poder fornecer as bases para uma teoria pedagógica.” (ASSMANN, 1994, p. 113).

É importante o educador se sentir capaz de encarar criticamente o que os outros estão fazendo, e o que ele próprio pode fazer com sua corporeidade real, ficando de bem com a vida. Pois, o conhecimento surge em sua extensão vitalizadora quando tem ligação com o prazer. É necessário confiar na probabilidade de superação destes limites, porque como Maturana (1998, p. 53), “...nos damos conta de que nossa corporalidade nos constitui, e que o corpo não nos limita, mas, ao contrário ele nos possibilita”. A partir disso inicia nossa luta pela conquista de liberdade de movimentos que nos tirem da apatia, possibilitando nossa

comunicação, no diálogo com os outros, permitindo e permitindo-se participar do modo de vida do outro. Já que,

Para podermos estar abertos a um pensamento mais amplo e vigoroso, que permita dar conta das múltiplas vivências e problemáticas contemporâneas é imprescindível uma mudança no olhar, cujo ponto central seja o abandono da perspectiva instaurada pela “filosofia da excisão”. (NAJMANOVICH, 2002, p. 93).

Acrescenta a autora que, ao sairmos do feitiço do discurso moderno e abrirmos nosso pensamento e nossa sensibilidade à dimensionalidade múltipla, possível na experiência humana, podemos encontrar um corpo erógeno, sensível, ativo, flexível, variável, criativo, pensante, compartilhado, interativo: um corpo vivo e múltiplo. O corpo, desde a complexidade, é um nódulo fluido na gigantesca e vibrante trama da vida. Pois,

De diversos âmbitos começam a se expandir novas metáforas, outras formas de pensar/viver/agir. Crescem novos sentidos que nos permitem pensar melhor o corpo como uma criação contínua num processo dinâmico, altamente interativo. Podemos ultrapassar os limites do corpo/cápsula e pensar (em nós) como participantes de uma trama de vida na qual vamos formando corpo com outros corpos, criando hipercorpos coletivos funcionais”, da maneira como as células conformam organismos. (NAJMANOVICH, 2002, p. 93).

Considero que a massificação dos corpos retirou da corporeidade o sentimento, o professor/educador, quando manipulado, tem seu pensamento que parte para a ação, ultrapassa o que ele tem de essencial para sua geração de energias, seus sentimentos. Seu corpo considera normal não perceber seus sentimentos, e age automaticamente do pensamento para a ação, desumanizando-se no cotidiano. Para chegar à consciência, precisamos em primeiro lugar sentir a nossa corporeidade, pois

(...) é bom que se entenda desde já que nós não temos um corpo; antes, nós somos o nosso corpo, e é dentro de todas as suas dimensões energéticas, portanto de forma global, que devemos buscar razões para justificar uma expressão legítima do homem, através das manifestações do seu pensamento, do seu sentimento e do seu movimento. (MEDINA, 1996, p. 12).

Esclarece ainda Medina (1996) que todo processo pedagógico crítico precisa consentir que as pessoas envolvidas nele possam ser elas mesmas, deve permitir que aprendam apenas as noções indispensáveis ao seu desenvolvimento em comunhão de paz. No fundo, a luta de

todos nós necessita ser uma luta por mais vida, uma batalha dos corpos por sua libertação. Nesta expectativa, o nosso senso crítico deve estar cauteloso para todas as dimensões do humano, quer no nível de nossa própria subjetividade e intersubjetividade, quer no nível das infra-estruturas que condicionam as nossas relações. Isto demanda que lidemos, invariavelmente, com os conflitos e contradições localizados historicamente que nos impedem de crescer enquanto seres humanos.

Considerando-se as condições adversas que levam o homem à perda da sua harmonia corporal e, por consequência, ao padecer das mais diversas síndromes, tem-se no trabalho da sensibilidade do corpo um caminho promissor no resgate da corporeidade plena que tínhamos quando criança, mas que aos poucos é dilacerada pelo poder disciplinar das instituições, pelos valores morais, pelos vícios de toda ordem, entre outros.

1.4. Corporeidade: subjetividade e complexidade humana

Para Rezende (1990), a fisiologia, a biologia e a psicologia do homem não são iguais às dos outros corpos, dos outros seres vivos. É tudo isso que se encontra recente na noção fenomenológica de corpo-sujeito. Abordar o homem como se fosse um animal é suprimir, radicalmente, aspectos importantes do fenômeno da doença, enfraquece, do mesmo modo, as verdadeiras possibilidades de cura, pois

(...) tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional. (...) E a educação como sendo o fenômeno da aprendizagem da cultura. (...) a grande diferença entre processo de homização e o de humanização é que esta começa quando a aprendizagem se torna historicamente possível. (REZENDE, 1990, p. 46).

A subjetividade encontra-se reconhecida na certeza de que o ambiente e os sistemas mantêm

uma relação a partir de sua diferenciação, e está na diferença a capacidade de redução dessa complexidade. Considerando o professor enquanto sujeito sócio-cultural, não poderia ele se confundir, sofrer, chorar, errar, ter o direito de ter medo, de desfrutar de uma forma de poder, de improvisar, de hesitar, de ser ambivalente quanto às responsabilidades que assume, enfim, de ser um ser humano? Pois,

(...) Um homem deve querer deixar-se conhecer por si próprio e pelos outros. Deve expressar e explorar seus sentimentos e abrir regiões há muito adormecidas e possivelmente dolorosas, com a fé de que, com o tempo, o sofrimento dará lugar a uma libertação de vasto potencial para a criatividade e o prazer. (SCHUTZ, 1974, p. 16).

De acordo com Rezende (1990), o discurso humano é basicamente inacabado, no entanto, ele necessita ser suficiente. Isto deve ser entendido em relação direta com a complexidade da estrutura fenomenal, em função dos acontecimentos nos quais se dá a emergência do sentido e no estabelecimento de relações significativas entre os seus diversos elementos. Pois a fenomenologia investiga a compreensão, ainda que com a certeza de jamais a obter em sentido pleno. O enigma da compreensão, para a fenomenologia, é relativo ao símbolo como particularidade essencial do mundo humano. A fenomenologia reconhece no símbolo a correspondência entre o homem e o sentido. Estamos no mundo dos signos, os homens estabelecem normas e códigos a partir dos quais a interpretação se torna possível. Pois

(...) a adoção do ponto de vista estrutural da fenomenologia supõe e exige uma reformulação de todo o problema da consciência e da subjetividade, que não é somente inteligência, liberdade, espírito, nem só corporeidade, inconsciente, determinismo, mas tudo isso em constante relacionamento existencial dialético. (REZENDE, 1990, p. 36).

Acrescenta Rezende (1990), que a expressão corpo-próprio é bastante intensa, ela significa, por um lado, o não dualismo característico do homem, e, por outro, a extensão consciente do sujeito homem em sua categoria corporal. Corpo-próprio e corpo-sujeito são expressões que se findam.

Quando se fala de subjetividade, fala-se de complexidade de contradição, ser implica em corporeidade viva, sentir suas emoções, agir em favor da vida nas contradições da vida, na

luta de liberdade do determinismo social, que no cotidiano penetra sem pedir licença.

Edgar Morin (1996), no texto sobre a complexidade humana, escreve que: a primeira dificuldade empírica, consiste em que nada está realmente isolado no universo e tudo está em relação. Esta complexidade encontra-se no mundo da física e no mundo da política. A segunda dificuldade, a complexidade lógica, surge quando a lógica dedutiva se manifesta precária para oferecer uma prova no sistema de pensamento e surgem contradições que se tornam insuperáveis.

Dessas duas dificuldades surge assim a epistemologia da complexidade apresentada por Morin (1996), que apresenta como exemplo o nosso corpo e deixa claro que cada célula é uma parte que está no todo de nosso organismo, mas cada uma domina a totalidade do patrimônio genético do conjugado corpo, o que denota que o todo permanece também na parte. Acrescenta o autor que cada indivíduo numa sociedade é uma parte completa, que é a sociedade, mas esta interfere desde o nascimento do indivíduo com sua linguagem, suas normas, suas proibições, sua cultura, seu saber; outra vez, o todo está na parte. Dessa forma, a revolução paradigmática é orientada em direção à complexidade, apresentada por Morin em três planos: o das ciências físicas, o das ciências humanas e o da política. A corporeidade está implicada nestes três planos:

1 – Plano das ciências físicas

Segundo Morin (1996), na Física clássica, em Descartes, em Newton, o mundo era perfeito porque derivava da perfeição divina. Este mundo estava composto de pequenos e simples tijolos indivisíveis, os átomos. A desordem não existia, consistia em uma ilusão. Depois, esse mundo desmoronou-se por dois caminhos, um percebeu que o átomo não era um tijolo e sim um sistema sumamente complexo constituído por partículas; por outro rumo, estas partículas eram, por ocasião, entidades de elevada complexidade na fronteira entre o material e o não-

material, dotadas de estranha qualidade de poder ser tanto onda quanto corpúsculo, sem serem um nem outro. Com isso,

(...) É essa dialógica de ordem e desordem que produz todas as organizações existentes no universo. Agora vemos que o que é certo para o mundo físico também o é para o nascimento da vida, que apareceria em condições turbulentas eruptivas, tormentosas, há quatro mil milhões de anos. Tudo se fez, tudo nasceu através de encontros aleatórios. Devemos, pois trabalhar com a desordem e com a incerteza, e damos-nos conta de que trabalhar com a desordem e a incerteza não significa deixar-se submergir por elas; é, enfim, colocar à prova um pensamento energético que os olhe de frente. Hegel dizia que o verdadeiro pensamento é o pensamento que enfrenta a morte, que olha de frente a morte. O verdadeiro pensamento é o que olha de frente, que enfrenta a desordem e a incerteza. (MORIN, 1996, p. 277).

Para o autor, uma organização social determina suas leis com restrições aos indivíduos que não podem fazer tudo o que quiserem, pois,

(...) Em realidade, a organização é o que liga um sistema, que é um todo, constituído de elementos diferentes encaixados e articulados. (...) o todo, portanto, é mais que a soma das partes. Mas, ao mesmo tempo, é menos que a soma das partes, porque a organização de um todo impõe constrições e inibições às partes que o formam, que já não têm tal liberdade. Uma organização social impõe suas leis, tabus e proibições aos indivíduos que não podem fazer tudo o que quiserem. (MORIN, 1996, p. 278).

De acordo com Morin (1996), a auto-eco-organização, que se refere de modo geral à organização viva, é explicada partindo-se da diferenciação entre máquinas artificiais e máquinas vivas. As máquinas artificiais são feitas com peças selecionadas, perfeitas, no entanto, ao começarem a trabalhar começam a se degradar, elas não toleram a desordem; quando aparecem elementos em desordem se detêm, são máquinas das quais se podem fazer conhecer os outputs, ainda sem saber o que ocorre no seu interior pode-se prever o comportamento. Enquanto que as máquinas vivas são bactérias feitas de componentes muito pouco confiáveis, as moléculas degradam-se muito facilmente, mas elas são capazes de produzir moléculas totalmente novas que rejuvenescem as células, rejuvenescem sem cessar, pois cada batida do coração irriga o organismo com sangue desintoxicado pelos pulmões, rejuvenescem 60 vezes por minuto, com o tempo, rejuvenescer é sumamente cansativo. Rejuvenescer é mortal, morre-se de vida.

É na diferenciação entre máquinas artificiais e máquinas vivas que somos, nessa pulsão de morte e vida, que se encontra o mistério da condição humana, pois na interação com a natureza, somos parte dela e nossa emoção e razão estão entrelaçadas na nossa convivência diária com o outro. Nessa dialética inexplicável entre vida/morte, alegria/ sofrimento, conflito/prazer se encontra nossa corporeidade.

Com isso, afirma Morin (1996) que, segundo um código binário, estabelece-se a percepção do mundo, entretanto, com uma apreciável ajuda da sua parte não podemos separar o mundo que conhecemos das estruturas do conhecimento, existe uma adesão essencial entre o espírito e o mundo. Por conseguinte, todo conhecimento é uma tradução no sentido de que os estímulos que chegam a nossos olhos vão até milhões de células distintas, provocando e suscitando mensagens que transmitirão ao cérebro mediante o nervo ótico. O conhecimento, seja o sociológico, o antropológico ou qualquer outro, necessita investigar um metaponto de vista. É a categoria integral que diferencia o modo de pensamento simples, que acredita alcançar o verdadeiro, que pensa que o conhecimento é reflexo, que não considera indispensável conhecer a si mesmo.

2 – Plano das ciências humanas

Morin (1996) define que o homem não é unicamente biológico-cultural. É igualmente espécie-indivíduo, sociedade-indivíduo, o ser humano é de natureza multidimensional. Por outro lado, esse homem, chamado *homo sapiens*, é, ao mesmo tempo, *homo demens*. Há uma mescla que não se pode desligar, existe um pensamento duplo: um pensamento que chamaria racional, empírico, técnico, que existe desde a pré-história e é anterior à humanidade; e um pensamento simbólico, mitológico, mágico, concebendo cada ser como um verdadeiro cosmo, que pondera a fartura de interações em seu cérebro que é maior que todas as interações no cosmo, como também leva em si um mundo fabuloso e desconhecido.

Morin (2003), ao abordar a condição humana, analisa,

À maneira de ponto do holograma, trazemos no seio de nossa singularidade não somente toda a humanidade e toda a vida, mas também quase todo o cosmo, incluindo seu mistério que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana. Mas não somos seres que poderiam ser conhecidos e compreendidos unicamente a partir da cosmologia, da física, da biologia, da psicologia. (MORIN, 2003, p. 51-52).

Na seqüência de sua análise, o autor apresenta o humano como um ser, ao mesmo tempo inteiramente biológico e cultural, que alega em si a “unidualidade originária”. Na Figura 1 encontra-se a representação do circuito apresentado por Morin.

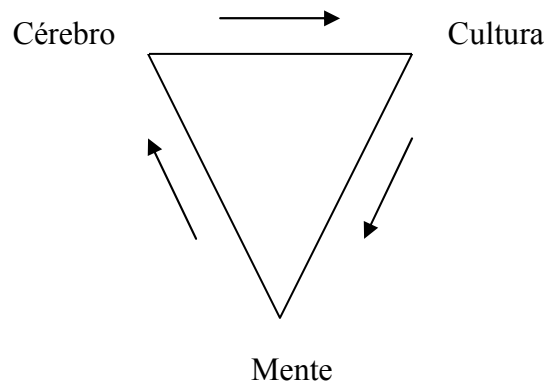


Figura 1 – Circuito cérebro/mente/cultura

A mente humana é uma criação que surge e se assegura na relação cérebro-cultura, com o aparecimento da mente, ela interfere no funcionamento cerebral e retroage sobre ele, a mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro.

Assim emerge outra face da complexidade humana, que integra a animalidade na humanidade e a humanidade na animalidade. As relações entre as três instâncias não são apenas complementares, mas também antagônicas, comportando conflitos bem conhecidos entre a pulsão, o coração e a razão, correlativamente a relação tri única não obedece à hierarquia razão/afetividade/pulsão, há uma relação instável, permutante, rotativa entre estas três instâncias. Este conceito está representado na Figura abaixo.



Figura 2 – Circuito razão/afeto/pulsão

Temos a seguir, o circuito indivíduo/sociedade/espécie apresentado por Morin (2003), com o referido holograma.

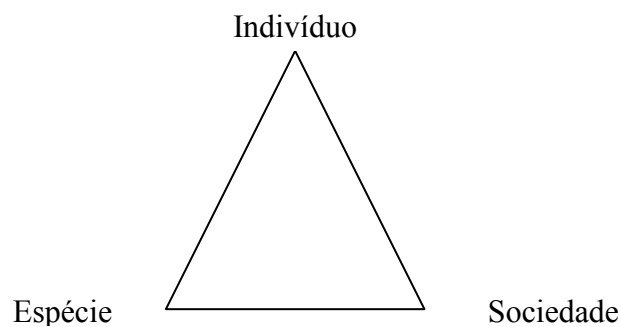


Figura 3 – Circuito indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2003)

Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas esse processo deve ser, ele próprio, realizado por dois indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. Pois

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2003, p. 55).

De acordo com esta afirmação, pode-se fazer uma junção entre esses três circuitos: cérebro/mente/cultura, razão/afeto/pulsão, indivíduo/sociedade/espécie, sob a forma de holograma (Figura 4), representando a complexidade humana. Corporeidade é o ser humano

complexo e uno com sua multirreferencialidade⁸.

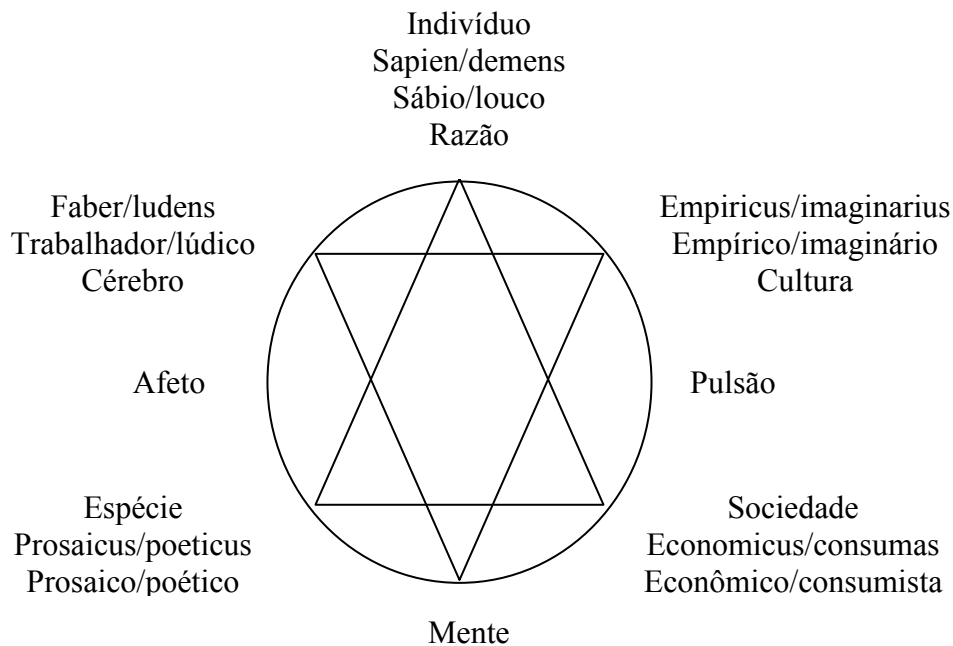


Figura 4 – Homo complexus

A corporeidade é vida, é movimento humano, é dialética entre o pensamento, o sentimento e a ação, é complexidade, contradição, é sensibilização do ser humano com o seu potencial de vida, é a integração da humanidade na estrutura global. A aprendizagem humano-significativa é completada quando intervém no sentido das decisões ou indecisões, dos rumos ou desvios, que dizem respeito à história em toda a sua complexidade.

3 – Plano das ciências políticas

Segundo Morin (1996), todas as ciências, na sua ampliação, criam problemas políticos. É inteiramente imprescindível organizar um pensamento complexo apto para compreender que a política se tornou multidimensional, pois entramos na era planetária. Um princípio fundamental da complexidade apresentado é o princípio ecológico da ação, e quando essa ação escapa à vontade traz,

⁸ Borba (2001) explica que pensar o complexo é pensar de forma multirreferencial.

Duas conseqüências: a primeira é que o nível de eficácia máxima da ação se situa sempre no começo de seu desenvolvimento. Por isso, quando se quer fazer reformas, elas devem ser feitas muito rápido. A segunda é que as conseqüências últimas de uma ação não são previsíveis. Nessas condições é que se pode entender, então, a mudança epistemológica. (MORIN, 1996, p. 84).

Para ele, é mister colocar a diferença entre “programa e estratégia”, considera que neste ponto está a diferença entre “pensamento simplificante e pensamento complexo”. O primeiro é uma continuação de atos deliberados que precisam começar a trabalhar um após o outro, sem mudar, e só funciona bem quando as categorias circundantes não se alteram. O segundo, por sua vez, é um panorama de ação que pode ser modificado em função dos elementos, dos eventos, que venham de forma imprevista no curso da ação, com isso,

Pode-se dizer que há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações. (...) Pode-se dizer que no que concerne à complexidade, que há um pólo empírico e um pólo lógico e que a complexidade aparece quando há simultaneamente dificuldades empíricas e dificuldades lógicas. (MORIN, 1996, p. 275).

Isto implica em compreender os mecanismos de poder que transformam nossa corporeidade, fazendo o exercício cotidiano de observar e decodificar nossas emoções para nos realizarmos como seres vivos comprometidos com a manutenção da vida e da dignidade humana, fazendo a relação subjetividade e corporeidade.

Uma etapa importante para se libertar da opressão e conseguir resistir às amarras da dominação é aprender a amar, aproximar as sutilezas de sua subjetividade. É preciso cuidar de si, como nos alerta Foucault (1985), não como uma prática solitária, entretanto, como um exercício verdadeiro e empenhado com a prática social para, com isso, apontar para a superação das desigualdades opressoras. Permitir as pessoas a viverem as suas descobertas cotidianas e expressarem as emoções decorrentes destas experiências, comunicando-se assim com o outro.

Todavia, deve-se ter a consciência de que estamos inseridos em uma sociedade que valoriza demasiadamente a racionalidade, compreendendo-a como ações fundadas em prudência e

seriedade, e que as emoções significam imaturidade e desordem, resistindo em reconhecer que nossa racionalidade está alicerçada pela emoção. Com isso,

As premissas fundamentais de todo sistema racional são não-rationais, são noções, relações, distinções, elementos, verdades, que aceitamos a priori porque nos agradam. Em outras palavras, todo sistema racional se constitui como um construto coerente a partir da aplicação recorrente e recursiva de premissas fundamentais no domínio operacional que estas premissas especificam, e de acordo com as regularidades operacionais que elas implicam. Quer dizer, todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA, 1998, p. 53).

Influenciados pela visão cartesiana, quando a emoção penetra na razão, o indivíduo tem a impressão de desorientação e confusão, onde tudo pode acontecer sem que se tenha o controle da situação, ele fica com medo e confuso. Com a vivência corporal pode-se aprender o equilíbrio, entre um movimentar-se enredado de emoções e razões, num cenário de diferentes realidades e interagindo com o outro a partir das emoções. A corporeidade é esse movimento dialético entre pensamento, sentimento e ação, presente na relação do indivíduo com o outro e com o mundo. Como afirma Maturana (1998, p. 22), o “Amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”. Compreendemos, assim, corporeidade como a probabilidade de viver as emoções, ser encontrado com o outro e a natureza, empenhar-se com a humanização do mundo e a sua história.

O trabalho educacional pode ser prazeroso quando as exigências da instituição de ensino preocupam-se com o bem-estar do profissional da educação, quando suas atividades são planejadas tendo em vista também o seu contexto sócio-cultural.

Rubem Alves (1986) afirma que as amarras do corpo, presentes no processo educacional, reprimem o indivíduo de viver suas emoções, sentir paixão e esperança. O professor enquanto funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas é reprimido e seu discurso manipulado fica sem vida, solto no ar, sem ligação com o prazer e dessa forma distante de sua realidade e do educando. Por isso, voltar ao corpo tem um sentido pedagógico e um sentido

político.

Patrícia e Gonçalves (2005) afirmam que a “espiritualidade” é manipulada no mundo moderno como uma válvula de escape para que o homem, produtivo e consumidor, extravase seus anseios, medos e frustrações, libere o seu corpo do stress para ficar habilitado para o trabalho.

Nos estudos da corporeidade, percebi em alguns estudiosos a preocupação em resgatar o homem, estressado e improdutivo, para o homem restaurado por técnicas corporais, pronto para voltar à produtividade e ao consumo. Não quero negar a necessidade do homem moderno relaxar e restaurar suas forças. O que questiono é a manipulação corporal presente nas indústrias, a massificação da corporeidade na realidade atual, tendo em vista unicamente a questão produtiva e não o indivíduo como pessoa humana. Pois

Os fanáticos da corpolatria inventam através do prazer o mesmo individualismo de que estão fugindo, expõem sua miséria real enquanto protestam contra ela, arrastam para dentro de si a ausência de espírito que encontraram no mundo. A corpolatria é o ópio da classe média. (...) Por isso e só por isso, é urgente destruir o inimigo ali onde ele está. Se o trabalho roubou a sensualidade, é o trabalho que deve devolvê-la; se a política impôs a opressão, é ela que deve conduzir à liberdade; se a alienação inventou o espelho, é a militância organizada que pode quebrá-lo. Vamos de uma vez por todas buscar o encontro do homem consigo mesmo, ou seja, fundi-lo com o outro, com o mundo, com a história, e vamos juntos em busca da felicidade. (CODO; SENNE, 1986).

As vivências corporais podem acontecer na escola sem manipulação, apenas com a intenção do profissional redescobrir sua subjetividade, se encontrar com sua corporeidade, sua condição humana. Identificar e reconhecer a sua força interior e com isso, a força de suas palavras, geradas em seu ventre e pronunciá-las com vida, conseqüentemente trazer vida, transformações sociais na educação, de acordo com sua realidade étnico-sócio-cultural.

As questões que ainda me acompanham são: Como trabalhar a sensibilização da corporeidade na educação, desligada do mercantilismo que assola o sistema capitalista? De que forma se pode viabilizar o prazer na realização pessoal do professor, como a chave para uma educação voltada para a qualidade de vida do educando e do educador?

2. O RITUAL METODOLÓGICO

“(...) a experiência do corpo próprio nos ensina a enraizar o espaço na existência.”
(MERLEAU-PONTY, 1971, p. 152)

2.1. A escolha metodológica e os primeiros passos

Arremessar-me na corporeidade dos professores, na função de coordenadora pedagógica durante seis anos não foi fácil, porém tudo aconteceu de forma gradual com leituras e experiências pautadas na valorização do ser humano.

O ato de pesquisa é descrever e responsabilizar-se sobre o território a ser investigado. É o momento de parar e escolher. E essa atitude demanda recusa ou aceitação, decisão em relação ao caminho a seguir, que possa responder às questões colocadas. Chegou o momento da decisão, veio o conflito a incerteza, mas recordando a frase “a força está dentro de você” pude escolher o caminho, pois decisão precisa de força.

Pôr em foco a corporeidade humana é adentrar numa teia criativa perpetrada de linhas sinuosas e inesperadas entre o implícito e o explícito, entre a renovação e as inter-relações, é um ir e vir, procurar novos caminhos que possam dar extração ao novo movimento na constituição de valores.

Como pesquisadora, reconheço que em uma pesquisa há uma mudança interna no pesquisador, pois o ato de pesquisar provoca mudanças, modifica rotinas, traz alegrias e tristezas, interfere na sensibilidade. Os conceitos adquiridos no contexto-sócio-cultural são abalados, sacudidos, provocam conflitos, antigos conceitos caem por terra, se reconstruem, e nesse movimento aflora um novo sol que se desponta e mostra outros horizontes, no qual você

se vê impulsionado a seguir, para descobrir o que há do outro lado do mundo desconhecido que se revela.

Com toda essa transformação, o pesquisador também apresenta sua posição de observador, de relator e analisa o mundo pesquisado que se apresenta e revela ou não o objeto da pesquisa, que adquire vida própria e ao mesmo tempo se entrelaça com a vida do pesquisador, porque à medida que modifica seus paradigmas, seu olhar sobre o objeto pesquisado também é modificado.

O pesquisador em sua eleição metodológica deve sentir-se livre para pensar, expressar e produzir. Investigar um tema inclui a opção por um método que possibilite maior compreensão do fenômeno a ser estudado, proporcionar respostas aos questionamentos e permitir a identificação com o pesquisador.

Acredito que mesmo uma pesquisa científica que exige rigor do pesquisador, deve acontecer de forma prazerosa, às escolhas devem suscitar vida e enriquecimento pessoal. Por tais razões, a fim de atender aos objetivos e responder às questões postas, a abordagem metodológica utilizada é qualitativa, com o estudo do tipo etnográfico e observação participante.

De acordo com Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa inclui o ambiente natural como seu manancial direto de informações e o pesquisador como seu fundamental instrumento. É rica em dados descritivos, por ter um plano aberto e flexível e por focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. E considerar que, “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 1987, p. 55).

A pesquisa qualitativa permite explorar diferentes informações, observar detalhes, referências ao ser estudado. Os dados coletados desempenham maior domínio descritivo. O material adquirido é rico em descrições de pessoas e sua conjuntura, a preocupação com o modo de proceder é muito maior do que com o resultado; a aceção que as pessoas dão aos

acontecimentos e à sua vida é foco de atenção peculiar pelo pesquisador. A análise dos dados tende a seguir um procedimento indutivo, portanto, é a mais adequada para fornecer os subsídios necessários ao estudo proposto.

A etnografia, segundo André (1999, p. 19), “É o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, isto é, procura descobrir os métodos que as pessoas usam no seu cotidiano para entender e construir a realidade que as cerca”. Possui o sentido de descrever o sistema de significados culturais envolvendo o ensino-aprendizagem dentro de um contexto sócio-cultural.

Nesse segmento de pesquisa há mais interesse pelo processo em si do que pelo produto, traduzido pela presença do investigador no ambiente natural de coleta de dados através de uma interação efetiva com os participantes.

Travancas (2005) afirma que a experiência do trabalho de campo, na etnografia se dá a partir de dois movimentos. O primeiro diz respeito ao encontro do pesquisador com a sociedade do outro, do diferente. O segundo movimento é o que envolve o antropólogo que decide pesquisar a sua própria sociedade, procurando encará-la de uma forma nova, experimentar o estranhamento dentro de sua própria cultura.

Este trabalho implica no deslocamento que fiz dentro da minha própria sociedade, do espaço escolar, fiz um esforço para olhá-lo com outros olhos em busca do significado da corporeidade do professor, seu prazer no cotidiano escolar, seus conflitos, suas buscas de realização enquanto sujeito da educação.

Comecei a dar meus primeiros passos no campo investigativo, como uma criança ao começar a andar, que olha o objeto desejado e mesmo tropeçando se joga em direção a ele, e se esforça para alcançá-lo. Com a consciência que o objeto da pesquisa, se tratava da essência humana, freei as ações para contemplar e conhecer com mais precisão o termo “corporeidade”, estabelecendo os passos a serem dados.

O primeiro passo foi fazer um levantamento bibliográfico e a leitura do material coletado, aprofundar os conhecimentos e definir com mais precisão a linha teórica a seguir, pois o pesquisador etnográfico ao entrar no campo da pesquisa, precisa ter um vasto conhecimento sobre o seu objeto de pesquisa.

Descobri nos estudos de Merlau-Ponty, a probabilidade de entendimento do corpo a partir da vivência do corpo fenomenal, ou seja, considerar que a realidade humana provoca uma complexidade que não pode ser desconectada do mundo. Compartilhando dessa mesma perspectiva Morin concorda na unidade do corpo quando aborda a complexidade humana. As implicações que envolvem a corporeidade no conflito entre corpo-objeto e corpo-sujeito foram explicadas neste trabalho a partir de uma visão da multirreferencialidade.

O segundo foi a entrar no campo de pesquisa, apresentei o projeto da pesquisa a instituição almejada, juntamente com uma carta de solicitação do curso de Pós-graduação, após a permissão desta instituição, dei o terceiro passo, passei um período de três meses na instituição escolar, com o intuito de cativar e ser cativada pelo grupo, estabelecer o primeiro contato.

Para poder exercer o papel de observador participante seria necessário que o grupo aprendesse a conviver comigo, e me considerasse como uma colega de profissão com um papel definido de pesquisadora. Quando me senti uma integrante do grupo, encaminhei o terceiro passo: a utilização dos instrumentos da pesquisa.

Num caminho investigativo, a escolha do grupo a ser labutado também constitui uma etapa relevante. No primeiro instante, procurei na Secretaria Executiva de Educação (SEE), informações sobre as formações de professores, oferecidas no Estado, nos anos letivos de 2004 e 2005. Pensei na investigação sobre o que se tem oferecido aos professores estaduais, em relação à formação continuada, se alguma delas envolvia um trabalho direcionado ao professor levando em conta o ser humano, o sujeito.

Ponderei também na possibilidade dessa investigação indicar alguma escola na qual houvesse um interesse em investir na formação dos professores, na condição humana do profissional da educação. Não encontrei na SEE, nenhum investimento, e conseqüentemente nenhuma ação de formação nesse contexto, durante essa investigação.

Considero que na atualidade, em relação à formação dos professores e à profissão docente, existem discussões que apontam para a busca de novos caminhos que defendam não apenas a licença e formação adequada, mas que suscitem um sentimento de amor pelo que se realiza no ato de ensinar. Pois, “a profissão é uma prática que necessita de uma vocação primeira, ou seja, uma paixão pelo que se faz e, ao mesmo tempo uma licença, ou seja, uma formação adequada para que o exercício profissional aconteça.” (KULLOK, 2004, p. 14).

O que chama a atenção na formação do professor, seja a formação inicial ou a continuada, é a carência que ainda existe no investimento da necessidade da paixão no ato de ensinar. Será que investimento realizado na teoria e prática dos conteúdos, não deveria também ser aplicado na aprendizagem do amor, do prazer de ensinar? Considero que,

Um homem deve deixar-se conhecer por si próprio e pelos outros. Deve expressar e explorar seus sentimentos e abrir regiões há muito adormecidas e possivelmente dolorosas, com a fé de que, com o tempo, o sofrimento dará lugar a uma libertação de vasto potencial para a criatividade e o prazer. Esta é uma perspectiva estimulante e assustadora, muitas vezes acompanhada de angústia, mas que geralmente conduz ao êxtase (SCHUTZ, 1974, p. 16).

A partir disto é que defendo a necessidade da sensibilização da corporeidade do professor, o corpo do professor/educador precisa no movimento de ensinar/aprender, sentir a si mesmo e aos outros, pois entre o pensamento não podemos esquecer o sentimento que movimenta e impulsiona suas ações. Se não existe o sentimento, a ação é automática, sem vida.

O indivíduo se utiliza da linguagem para se comunicar e nesse fenômeno o corpo significa o pensar e a intenção. Tudo acontece no mundo vivido pelo ser, o qual traz em si uma cultura que se transfigura na manifestação da linguagem. Porque,

Desde que o homem se serve da linguagem para estabelecer uma relação viva com êle mesmo ou com seus semelhantes, a linguagem não é mais um

instrumento, não é mais um meio, ela é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do laço psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 206).

Dessa forma, o indivíduo é seu próprio corpo que, ao mesmo tempo, se vê e se toca, se interpreta. “É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Êle é um nó de significações vivas e não a lei de certo número de termos co-variantes.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 162). Nessa totalidade, o corpo não é um objeto, mas um conjugado de significações em direção ao equilíbrio.

A corporeidade é a expressão do real, porque a existência se encarna no corpo, sendo o existir, o lugar onde se comunicam os fatos. Considera-se que,

Dizer que tenho um corpo é pois uma maneira de dizer que posso ser visto como sujeito, que o outro pode ser meu senhor ou meu escravo, de maneira que o pudor ou o impudor exprimem a dialética da pluralidade das consciências e possuem uma significação metafísica. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 178).

Acrescenta o autor que no processo existencial torna-se indispensável retornar e deliberar a sexualidade como pedra angular, uma vez que a existência é a retomada e a explicitação de uma condição sexual. Além disso, o corpo é a condição do acontecer da existência, pois,

(...) nosso corpo é para nós o espelho de nosso ser, a não ser por ser êle um eu natural, uma corrente de existência dada, de maneira que nunca sabemos se as fôrças que nos conduzem são as suas ou as nossas – ou mais certamente que nunca são nem suas nem nossas inteiramente. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 182).

Nesse movimento, julgo ser importante ir ao encontro do professor desvelar a sua corporeidade que, nesse caso, constitui-se o revelar da sua essência ou existência, como “ser-no-mundo” por meio da compreensão do desconhecido de seus discursos.

Para isso, segundo Merleau-Ponty (1971), para que o outro não seja uma expressão imaginária, seria mister que existência não se reduzisse à consciência de existir, que ela englobasse também a consciência que se possa ter dela, prontamente a encarnação numa natureza e a probabilidade pelo menos de uma situação histórica. Assim:

Eu comecei a refletir, minha reflexão é reflexão sobre um irrefletido, ela não pode ignorar-se a si mesma como acontecimento, desde então ela aparece

como uma verdadeira criação, como uma troca de estrutura da consciência, e cabe-lhe reconhecer a quem de suas próprias operações, o mundo que é dado ao sujeito, porque o sujeito é dado a si mesmo. O real deve ser descrito, não construído ou constituído. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 8).

A análise do cotidiano do mundo prático escolar no qual se insere o professor possibilita o seu desvelar como o “ser-no-mundo”. Nesse contexto, o professor/educador é capaz de observar o mundo utilizando-se de seu corpo, mas não pode observar-se a si mesmo. Ele precisa do outro que o observe e o reintegre a comunicação com esse mundo que o cerca. Uma vez que, o corpo próprio ocupa um espaço e determina-se como a fronteira do ser com o mundo, como uma espacialidade de situação, ou seja,

O espaço corporal pode distinguir-se do espaço exterior e envolver suas partes em vez de desenvolvê-las, porque êle é a obscuridade da sala necessária à claridade do espetáculo, o fundo de indolência ou a reserva de força vaga sobre os quais se destacam o gesto e sua finalidade, a zona de não-ser diante da qual podem aparecer seres precisos, figuras e pontos. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 146).

Reconheço que as projeções sobre o mundo dependem da subjetividade que envolve os referidos seres. Merleau-Ponty (1971) esclarece que o indivíduo entende o outro enquanto comportamento, o que para o outro são situações vividas, para o indivíduo são situações apresentadas.

Com isso, a escolha do caminho metodológico desta pesquisa resultou das minhas situações vividas enquanto educadora e pesquisadora, e das situações apresentadas dos professores no contexto educacional.

No início do trabalho minha meta era trabalhar com professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, no entanto, fui procurada para realizar um trabalho de sensibilização corporal com professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, lotado em uma escola de ensino público, no Tabuleiro Novo, bairro industrial da cidade de Maceió. Diante da procura, considerei importante investigar essa instituição que tinha na sua intenção um investimento na corporeidade do professor.

Das minhas inquietações como educadora, a partir dos objetivos deste trabalho levantei a

seguinte questão: como trabalhar a sensibilização da corporeidade do professor na instituição escolar? Durante a pesquisa, procurei não somente conhecer em aspectos teóricos, como na prática, algumas alternativas apresentadas para a sensibilização da corporeidade; quando falo sensibilização, faço referência à maneira como podemos possibilitar atividades corporais nas quais o indivíduo possa reaprender a sentir o seu corpo.

Com a referida questão e após as escolhas e decisões tomadas em relação aos teóricos e a metodologia a ser utilizada, fui atrás de ferramentas que permitissem coletar dados significativos dos professores em demanda e que me proporcionassem uma integração e interação direta com os mesmos, coerente com a proposta, com a possibilidade de cruzar as informações, dar foco e direção aos questionamentos.

2.2. Ferramentas investigativas

Escolher dentre as técnicas etnográficas as que seriam mais adequadas ao estudo foi o meu próximo passo, a opção realizada foi: **a observação participante**, porque possibilita a entrada do pesquisador no campo, com um grau de intercâmbio com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada; **as entrevistas** semi-estruturadas, por possuírem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados; **a análise de documentos** referentes à vida profissional dos professores, histórico da escola, regimento interno, bem como, **a aplicação de questionários**, ambos para contextualizar o fenômeno, explicitarem suas vinculações mais profundas e completar as informações como estratégias que poderiam ser relevantes para nortear este estudo.

De acordo com Demo (2004), os pesquisadores de campo praticam a **observação participante** buscando descrever a “cultura” do grupo estudado. Desempenhei o papel de

observador participante externo que, segundo o referido autor, é aquele que provém de fora, chega por um tempo limitado, solicita o direito de entrar no campo, fica alguns meses, raramente anos, depois deixa o campo e redige sua tese ou relatório.

Permaneci na escola por um período de um ano e quatro meses. De 21 de setembro/2005 a janeiro de 2007, estabeleci o contato inicial freqüentando a escola todas as terças-feiras.

Durante o ano letivo de 2006 freqüentei a escola inicialmente às terças e quintas-feiras e, a partir de outubro, de segunda a sexta-feira, no período de uma a duas horas.

Durante a observação considerei importante analisar como os educadores vêem a si mesmos, as suas experiências e o mundo que os cerca. Pois, de acordo com Lacerda (1995), a sociedade atual estimula a pensar o corpo dentro da perspectiva da cultura da modernidade, com a utilização de dietas e atividade física para a moldagem do corpo perfeito, que deve ser produtivo e belo. Muitas vezes, até quando se fala em qualidade de vida, refere-se a conservar o corpo saudável para a realização das atividades profissionais. Pois, segundo essa concepção,

A qualidade de vida encontra também sua expressão no “manter a forma”, sempre e quando o conteúdo da expressão não seja limitado apenas aos aspectos físicos e, pelo contrário, leve em consideração também as dimensões psicológicas e sociais. (LACERDA, 1995, p. 21).

Verderi (2005) fala do corpo na história da educação brasileira, apresenta o capitalismo como a massificação de corpos sem significados, qualificados para cumprir determinadas funções e dominados aos mecanismos das estruturas do poder. Retrata o indeferimento do corpo através do disciplinamento, baseado numa visão cartesiana mecanicista do conhecimento, onde corpo e mente são duas entidades distintas. Essa visão fragmentária de corpo/mente nos leva aos aspectos negativos na educação e na sociedade. Uma vez que

(...) O corpo só preserva as idéias que lhe sejam instrumentos ou brinquedos - que lhe sejam úteis, que o estendam, para a incorporação da natureza como parte de si mesmo: que lhe dêem prazer, porque não se vive só de pão, mas também de jogo erótico e artístico. A volta ao corpo implica a exigência de uma assepsia geral e rigorosa em que todos os produtos da educação são colocados de quarentena, para que o corpo se desafogue e desengasgue e possa tomar a iniciativa de selecionar e usar somente aquilo que lhe convier, se quiser. (ALVES, 1988, p. 36).

Alves (1986) assegura que as amarras do corpo, presentes no processo educacional, reprimem o professor do prazer de viver suas emoções, sentir paixão e esperança, tornando seu discurso sem vida, solto no ar, sem ligação com o educando.

(...) aprendemos a assepsia do desejo, a repressão do amor, a vergonha de revelar as paixões e as esperanças (...). E nossa ausência do nosso discurso significa, praticamente à classe de todos aqueles discursos pelos quais ninguém está pronto nem a viver, nem a morrer... (ALVES, 1986, p. 22).

Olhar o corpo do professor no seu cotidiano me permitiu a leitura dos conflitos e prazeres revelados na sua corporeidade. O corpo revela seus anseios e desejos em um simples olhar, no sorriso, no silêncio e no falar, no cotidiano escolar os professores revelam pouco a pouco o vivenciar da sua corporeidade.

Ao iniciar a pesquisa, revelei o papel e os objetivos do estudo ao grupo, e a duração prevista. Segundo Ludke e André (1986), o que cada indivíduo escolhe para “ver” depende da sua história pessoal e, sobretudo de sua bagagem cultural, a observação incide em ser, antes de tudo, controlada e ordenada. Esquematizar a observação consiste em definir com antecedência “o que” e “como” observar, com isso, o conteúdo das observações deve abranger uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva.

As notas de campo e fotografias, que compõem a parte descritiva dessa pesquisa, apresentam os seguintes passos: a descrição de locais, o ambiente onde é feita a observação, com o intuito de considerar o contexto sócio-cultural dos professores no ato de ensinar e no dia-a-dia da escola e a descrição de eventos especiais.

A parte reflexiva das anotações compreende as minhas observações pessoais, feitas durante a fase de coleta, as associações e afinidades entre membros, os dilemas éticos e conflitos.

As **entrevistas semi-estruturadas** foram realizadas com três professores, que utilizaram pseudônimos escolhidos por eles, já que tive o cuidado de solicitar este procedimento com todos os professores envolvidos na pesquisa, para conservar sua privacidade. As perguntas levantadas tiveram a intenção de aprofundar as questões e esclarecer os problemas

observados, aproximando-se dos esquemas mais livres, menos estruturados, para analisar os conflitos e prazeres ocorridos nas experiências de ensino, no cotidiano escolar.

Segundo Szymanski (2005), a entrevista se transforma em um momento de organização de idéias e de construção de uma fala para um interlocutor, diferencia assim o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de intercâmbio como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, numa troca contínua entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. O significado é construído na interação.

O processo de observação é um momento que exige, ao mesmo tempo, discrição, objetividade e subjetividade, pois, na medida em que você é aceito pelo grupo você é parte dele, e para manter o olhar de observador é necessário um distanciamento do objeto pesquisado. Para manter essa aproximação e ao mesmo tempo distanciamento, foi necessário muito esforço da minha parte, que resultou em um aprendizado, diante das leituras realizadas, olhar para os professores e identificar neles a sua própria corporeidade.

Deste modo, ao selecionar a entrevista semi-estruturada⁹, considerei importante estabelecer, através das perguntas, um clima de confiança e descontração entre o investigador e o participante. Reparti o roteiro da entrevista em blocos, com o escopo de abordar ao máximo a precisão da pesquisa. Reuni esses blocos nos seguintes aspectos: informações pessoais e profissionais, conflitos e prazeres no cotidiano, visão do corpo (imagem corporal). As entrevistas foram gravadas e depois transcritas na íntegra.

A **análise de documentos** aconteceu com as informações retiradas dos documentos da instituição, histórico escolar e regimento escolar, registros sobre a vida profissional dos professores. Nessa análise, almeja-se ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta e estudar o problema.

⁹ Recebi orientação para a construção da estruturação das entrevistas da Dr. Clara Suassuna, após sua colaboração do nosso grupo de estudo, com palestra sobre a história oral em dezembro/2005.

Para Sonia Moreira (2005) a análise crítica do material descoberto estabelece respeitável fio condutor para conhecimento de eventos, pessoas e contextos. A consulta aos acervos pode instigar aspectos ou ângulos de abordagem não presumido na fase de preparação do projeto de pesquisa.

A **Aplicação de questionário** aconteceu de forma aberta, com doze professores para sondagem inicial sobre a sensibilidade da corporeidade do professor, os conflitos e prazeres ocorridos nas experiências de ensino, no cotidiano escolar.

Utilizei dispositivos de análise que, de acordo com Macedo (2006)¹⁰, são utilizados para que o objeto de estudo apareça e possa ser analisado. Foram as vivências corporais abaixo esclarecidas:

Os momentos de **vivência grupal com os professores**¹¹ ocorreram semanalmente num total de dez momentos, de julho a setembro/2006, no horário das 18h às 18h40min. Esses momentos foram organizados com exercícios respiratórios, com utilização de técnicas baseadas em Sylvie Lagache¹² (2004), que apresenta implicações do modo de respiração de uma pessoa com seu emocional, corpóreo, mental e afetivo, buscando desenvolver a consciência de si e do mundo ao redor.

Para Lagache (2004), no corpo estão registrados os sentimentos e sensações que serão transformados. Associar corpo-mente-emoção constitui aprender a unir os diversos “eus”, numa colcha de retalhos: o “eu afetivo”, o “eu mental” e o “eu espiritual” realizam o trabalho corporal ao nível energético, que faz parte em um processo de recolhimento e expansão, de movimento e silêncio, de ação e receptividade, de união do masculino com o feminino, da

¹⁰ Informação recebida na banca de qualificação.

¹¹ Foi de grande valor a participação da Prof^a de Yoga Rosângela S. Mansur Marques, para a construção desses momentos.

¹² Sylvie Lagache nasceu em Paris, em 1955. Aos 25 anos, deixou a França e veio para o Brasil. Hoje, em São Paulo, aprofunda-se em estudos teológicos e transcendentais, como meditação e relaxamento.

força com a delicadeza – a harmonia entre polaridades.

De acordo com Lagache (2004), trabalhando os três planos: corporal, mental e emocional, aumentam-se as chances de uma investigação mais completa e equilibrada, graças à concentração, à força e à leveza que o trabalho corporal consciente e integrador nos ajuda a desenvolver. Para ela, o emprego da respiração no organismo é crucial para oxigenar o sangue e praticar a purificação dos órgãos e músculos. A respiração “curta” prejudica esse processo porque deixa acumular resíduos de toxinas no sangue, nos órgãos e nos músculos. Os radicais livres que permanecem depositados no cérebro mal oxigenado são responsáveis pelos pensamentos ambíguos, negativos, pela lacuna de memória e problema de concentração. O poder da respiração com movimento alivia as tensões, provoca o alongamento muscular graças à liberação da energia, auxilia a concentração circular e harmoniosa.

A sensibilização da corporeidade é algo subjetivo, acontece quando o indivíduo permite a si mesmo a penetrar no seu interior, é um caminho lento, mesmo quando o sujeito aceita o desafio, pois é preciso aprender a aquietar o corpo, a sentir suas emoções, negligenciada pela correria do dia-a-dia. A respiração consciente resgata a capacidade original dos nossos sentidos para melhor nos orientarmos. São os sentidos que nos informam e nos alertam para o mundo em que vivemos e nos dão qualidade de vida, como sentir o perfume das flores, o toque de um amigo, o prazer de apreciar um alimento saboroso, contemplar uma linda paisagem, ouvir uma boa música. As nossas referências sensoriais acabaram se perdendo e não desenvolvendo o suficiente essa via de percepção do mundo. (LAGACHE, 2004, p. 57).

Esclarece ainda a autora sobre os aspectos da respiração como acesso de consciência corporal, pois, ao experimentarmos primeiro o ar entrando e saindo pelo nariz, admitimos a liberação da tensão mental. Em seguida, ao inspirar pelo nariz e expirar pela boca, relaxamos a laringe e desbloqueamos o nosso entendimento e criatividade, quando sentimos o ar enchendo e esvaziando a caixa torácica, liberamos as tensões emocionais e a respiração abdominal, onde se situa Hara - o centro energético que estimula as forças vitais.

Com base nestes pressupostos estruturei os momentos de vivência grupal com:

Alongamento inicial: com respiração de limpeza emocional na posição deitada que envolveu respiração da região torácica, abdominal, e da localização do umbigo. Ainda nesta posição

era realizado o alongamento do corpo.

Técnica corporal: as técnicas eram realizadas de acordo com o desenvolvimento do grupo.

Os módulos trabalhados foram:

- 1) **A descoberta do corpo:** reconhecer cada parte do corpo (cabeça, pescoço, braços, mãos etc.) com movimentos lentos, de olhos fechados.
- 2) **A respiração:** como consciência orgânica, mental e emocional e purificação energética, coerência da respiração com o movimento.
- 3) **Consciência e abertura da caixa torácica:** autonomia e ênfase na caixa torácica como o centro energético das nossas emoções e o contato com os nossos sentimentos. A expansão do ser e sua irradiação. Troca de afetos.
- 4) **Consciência e soltura da região pélvica:** trabalha o abdome, o centro vital, onde nasce o movimento. Contato com emoções mais instintivas, principalmente raiva e agressividade. Reconhecimento, liberação e canalização da sexualidade.
- 5) **Pontos de apoio e equilíbrio:** contato dos pés com o chão. Criar raízes. Transpor o movimento de uma perna para outra. Exercícios de equilíbrio. Trabalho com as articulações.

Relaxamento final: com exercícios de visualização. A visualização é uma criação consciente e intencional de impressões sensoriais, o essencial é se envolver com as lembranças e senti-las. Nas vivências realizadas, busquei proporcionar emoções positivas e o reencontro do professor/educador consigo, através de visualização dos elementos da natureza e de sua interação com ela.

Partilha: os professores relatavam como se sentiram durante o momento realizado, e a repercussão na vida diária.

A partir do mês de outubro de 2006 dei início a um momento com os professores – uma parada antes de entrarem na sala de aula para a sensibilização corporal. Este espaço foi

construído com os professores, abordando dois aspectos: “**Eu e os outros**”: tínhamos o 1º momento com o exercício de respiração emocional, para relaxamento inicial e alongamento, e o 2º momento com socialização de algum texto, frase ou acontecimento que os participantes considerassem interessante ser partilhado. Tudo foi realizado em 15 minutos, no máximo. Foi definido que este trabalho seria realizado até dezembro/2006.

Em consideração aos passos necessários à referida pesquisa, tornou-se indispensável a minha interação com o objeto pesquisado e a alteração, quando necessário, das técnicas de coleta, com o intuito de examinar as questões que orientaram a pesquisa, visto que o destaque foi dado ao processo e não ao resultado final.

2.3. Contextualização do ambiente escolar

A escola escolhida por mim para a realização da pesquisada localiza-se no bairro do Tabuleiro Novo, na cidade de Maceió. Considerei importante refletir sobre algumas características históricas, para possibilitar ao leitor a análise do contexto em que a instituição está inserida e, conseqüentemente, os professores.

A cidade de Maceió se localiza entre a Lagoa Mundaú e o Oceano Atlântico. A história dessa cidade remonta ao século XVIII, com o surgimento de um pequeno engenho de açúcar. Seu desenvolvimento começou com a chegada de navios, que ancoravam no porto do histórico bairro de Jaraguá, importante porta de entrada para a economia local. Hoje, a cidade possui novecentos mil habitantes, aproximadamente, dividida em sete Regiões Administrativas, cada uma reunindo um grupo de bairros com características semelhantes. Na matéria publicada na Gazeta de Alagoas em 11/06/2002 (onze de junho de dois mil e dois), está indicado que desde janeiro de 2000 o número de bairros na cidade aumentou de 25 para 50.

O bairro Tabuleiro dos Martins teve início com um sítio do casal João Martins Oliveira e Stella Cavalcante de Oliveira. Ele abriu ruas para moradores amigos seus que não pagavam aluguel de suas casas, e o pequeno sítio foi se transformando num novo bairro, que, por justiça, se chamou Tabuleiro dos Martins, uma homenagem do povo ao seu fundador. Tudo era difícil naquela época. Não existia água canalizada, nem tampouco energia elétrica. O transporte era feito num velho ônibus, chamado “sopa”, que descia a ladeira esburacada para chegar a Fernão Velho e, somente de trem, chegava-se a capital.



No tempo de João Martins, o Tabuleiro era um bairro afastado, pois tudo era difícil, até mesmo para se deslocar até a capital. Dos anos 60 para cá, cresceu aceleradamente com o aparecimento das indústrias em seu lado direito (no sentido norte), a abertura de novas ruas e o Campus Universitário. O bairro ganhou agência bancária, uma movimentada feira livre, supermercados, dezenas de outros estabelecimentos comerciais de pequeno e médio porte, além de escolas, postos de saúde e outros serviços básicos.

Hoje, o bairro é dividido em dois: Tabuleiro Velho (onde tudo começou com o sítio de João Martins) e o Tabuleiro Novo, com os conjuntos habitacionais e as indústrias, onde está localizada a escola pesquisada.

De acordo com a leitura do histórico da escola, suas atividades foram iniciadas há 30 anos, aproximadamente. Funcionava inicialmente com 06 (seis) salas de aulas, não existindo fonte fidedigna dos seus dados de fundação, nem na Secretaria Executiva de Educação, nem na própria escola.

Funciona atualmente com 18 (dezoito) salas de aula, atendendo alunos da 1ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, Educação de jovens e adultos, 2º segmento (5ª etapa), além de uma extensão com alunos de 1ª a 4ª série em outra instituição. O turno

noturno, no qual atuei para o desenvolvimento do presente trabalho, funciona com 17 (dezessete) salas de aulas, com 712 (setecentos e doze) alunos, em média, 02 (dois) coordenadores pedagógicos e 25 (vinte e cinco) professores que lecionam no Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série e Ensino Médio.

Hoje em dia, a estrutura física da instituição se encontra em ótimas condições, devido a uma reforma recente. Percebi um contraste do seu exterior com o interior: do lado externo há ruas sem asfalto, terreno totalmente irregular, tornando-se difícil o seu acesso; nos fundos, e no lado lateral esquerdo, é cercada de casebres que apóiam sua estrutura nos muros da instituição.

Todo o interior da escola é pintado na cor bege (cor padrão das escolas estaduais), as salas de aula possuem carteiras bem conservadas, ventiladores de teto, boa iluminação. A sala da TV Escola e os laboratórios possuem bons equipamentos, todos em bom estado de funcionamento.

Os documentos da escola afirmam que os recursos humanos existentes não são suficientes. Há quatro coordenadores para os turnos que funcionam, em média, com 700 (setecentos) alunos. Quanto ao corpo docente, é composto por professores monitores e professores concursados, perfazendo um total de 69 (sessenta e nove) docentes. O conselho escolar funciona de forma efetiva. O Grêmio Estudantil está em processo de implantação. Foram feitas reuniões com o Núcleo jovem da SEE (Secretaria Executiva de Educação), com professores e alunos. Não existe uma associação de pais.

Quanto aos alunos, apresentam uma situação sócio-econômica desfavorecida. Muitos são filhos de pais que sobrevivem de pequenos trabalhos temporários, como recolher e vender papelão, do trabalho doméstico, ou são empregados em algumas indústrias do distrito industrial instaladas no bairro.

Os professores, em sua maioria, são provenientes de outros bairros. Mesmo a escola sendo

considerada de difícil acesso, nas conversas cotidianas que presenciei, eles falaram que a escola oferece para eles boas condições de trabalho pedagógico, com recursos e organização que poucas escolas possuem, mesmo as de instituições particulares, de forma que todos permanecem na escola por sentirem prazer no cotidiano de suas atividades pedagógicas.

Os professores, que vêm de ônibus coletivo, descem a uma distância de 800 metros para conseguir chegar a escola, os que vêm de transporte próprio enfrentam as ruas irregulares de difícil deslocamento. Durante o período de chuvas, os carros têm que ser deixados mais distantes da escola por causa das águas, muitas vezes as aulas são canceladas por não haver condições de acesso até a escola. No período de observação, acompanhei a luta dos professores e da direção junto a Prefeitura para melhorar as ruas próximas à escola.

2.4. Conexão com o espaço sócio-cultural

Em 21 de setembro de 2005 iniciei o primeiro contato com os professores. Fui apresentada como pesquisadora do Mestrado em Educação, que iria desenvolver pesquisa na instituição, no ano de 2006, passando a freqüentar semanalmente a escola, todas as terças-feiras, para contato inicial, o que se deu a partir desta data até 20 de dezembro. Mantive contato com professores, coordenadores, alunos e direção; sempre diversificando os ambientes: na sala dos professores, na sala de coordenação, na diretoria e nos corredores da escola.

Nesse período, pude perceber um clima agradável na sala dos professores. Uma boa preparação para entrar na sala de aula, com descontração e atenção voltada para iniciar bem sua aula. Em algumas conversas foram reveladas dificuldades de acesso à escola por parte de alguns professores, e de relacionamento com alguns alunos que não se interessavam pelas atividades.

Considerava que, quando olhava as pessoas, percebia-as como um todo, mas nessas observações identifiquei em mim, muitas vezes, a visão dualista do corpo. Como ser histórico não pude negar as imposições recebidas do meio cultural em que vivi até o momento, e que estas manifestações estão imbricadas na minha corporeidade vivida.

No período de observação, chegava à sala dos professores antes das 19h e às vezes, encontrava um ou dois professores que ficavam de um turno para o outro. Aos poucos iam chegando os demais e a conversa na sala ia ficando mais animada, com comentários corriqueiros sobre o cotidiano de todos. No intervalo, voltavam para a sala, animados, com novas conversas, notícias do cotidiano e brincadeiras com os colegas.

Nas observações, comecei a traçar o perfil dos professores selecionados para participarem da pesquisa. De acordo com as diversidades peculiares a cada um e ao horário de permanência na instituição, coloco a seguir alguns dos perfis observados:

Nenê - novata no grupo, chegava com um sorriso tímido, sentava e ficava escutando as conversas. Quando estávamos somente nós duas na sala, conversava mais à vontade. Recebia os alunos na sala, tratando-os com atenção.

Bismarck - chegava sempre apressado, entre sorriso e voz de tom alto e grave, olhar cansado, falava olhando rapidamente para as pessoas presentes e seu olhar se concentrava no armário em busca dos diários de classe e do horário do dia. Que dia é hoje mesmo? Ocorreu um dia em que pegou os diários do dia seguinte, foi necessário que eu lhe alertasse sobre o dia efetivo da semana, para que voltasse e trocasse os diários. Andar apressado, ombros levemente caídos, olhar preocupado e rosto sempre cansado. No intervalo, mais descontraído, participava das brincadeiras com os colegas.

Júlia – Pontual no horário, chegava um pouco mais cedo, organizava o material da aula, ouvia as conversas, participava em alguns momentos e, logo que tocava o sinal de entrada, encaminhava-se para a sala de aula. Às vezes chegava com um olhar preocupado e ausente. Começou a participar das vivências e partilhava as experiências com o grupo. Andava com ombros levemente curvados. Ao falar, olhava nos olhos das pessoas e depois baixava-os timidamente.

José – Quando chegava, ficava na secretaria da escola. Costumava também permanecer do horário da tarde para a noite e gostava de assistir à novela *Sinhá Moça*, dizia que era seu relaxamento. Próximo do horário de entrada na sala de aula, ia para a sala dos professores, pegava seu material, conversava um pouco com os colegas e depois ia para a aula. No intervalo participava animadamente das conversas. Andava com ombros retos, cabeça erguida, olhava as pessoas atenciosamente ao falar e ouvir, olhos atentos aos acontecimentos. Trazia sempre as notícias atuais e discutia questões sociais e políticas, demonstrando senso crítico e conhecimento da realidade social.

Irmão - Chegava sempre com antecedência na escola, ou então ficava de um turno para o outro. Conversava com todos de forma calma e prestativa. Recebia bem os alunos que lhe procuravam na sala, em horário vago, organizava as cadernetas e corrigia os trabalhos dos alunos. Andar lento e compassado, sentava com os braços soltos sobre a mesa, olhos ora atentos aos colegas, ora ausentes.

Felicidade – Na maioria das vezes, chegava sorridente e se arrumava para entrar na sala de aula, gostava de conversar com os colegas. Ao toque de entrada, em tom de brincadeira, chamava os colegas para “trabalhar”. Corpo solto, leve ao andar, cabeça erguida e ombros retos.

Cinha – chegava pontualmente, costumava ficar de um turno para o outro, em alguns momentos ficava calada só ouvindo as brincadeiras, embora, quando o grupo estava em menor quantidade, também conversava. Sentava curvando a cabeça para baixo e levantava o olhar sem mexer a cabeça para prestar atenção às brincadeiras dos colegas. No momento das vivências, era a primeira a chegar, nunca faltava e participava com entusiasmo, sempre falava nos momentos de partilha.

Nikita – Sempre alegre, chegava brincando e mexendo com os colegas. Estimulava as conversas e brincadeiras entre eles, arrumava-se para entrar em sala de aula afirmando querer ficar bonita para os alunos. No intervalo, voltava com a mesma animação. Andar seguro, os olhos sempre à procura de uma novidade ou alguma distração dos colegas para gerar uma brincadeira descontraída. Quando se dirigia aos alunos, demonstrava carinho e atenção, mantinha uma postura de diálogo aberto com eles.

Apaixonado por Jesus – Conversava sempre com os colegas, partilhava trabalhos de sala e experiência em outra instituição de ensino. Observava com admiração as colegas que se arrumavam para entrar em sala de aula e achava divertido. Corpo curvado para frente, como carregando o mundo nas costas.

Didi – Com jeito tímido e discreto, entrava na sala dos professores próximo do horário de entrada. Ouvia as conversas, sorria, mas permanecia calada na maioria das vezes. Conversava com as colegas sobre algumas atividades desenvolvidas, mas diante do grupo maior ficava passiva.

Lua – Chegava cedo, gostava de ouvir música e cantar, participava muito animada das conversas e gostava de relatar as atividades desenvolvidas com os alunos. Próximo ao horário da entrada, arrumava-se e dizia que procurava não entediar os alunos mudando o visual, com cortes de cabelo diferentes. Em tom de brincadeira, dizia que tinha a obrigação de ficar sempre bela para seus alunos, “eles trabalham o dia todo, quando chegam na sala de aula ainda encontram professores desarrumados, não pode”, e, ao toque de entrada, saía junto com colegas ou alguns alunos que vinham ao seu encontro em alguns momentos e levavam seu material.

Gigi – Chegava sempre sorridente, olhar tímido e triste, participava das conversas, mas às vezes sentava um pouco afastada. Assumia sua negritude em voz alta, no entanto, demonstrava sentir-se insegura e procurava a aceitação dos colegas.

Durante as conversas animadas eles revelavam sua corporeidade no relacionamento com os colegas e com os alunos.

Os nomes dos professores são fictícios, cada professor criou seu próprio pseudônimo.

Consideramos importante essa escolha, pois os nomes escolhidos revelam os desejos, sonhos e afetividade. Demonstro, no quadro a seguir, a situacionalidade desse grupo, saliento mais uma vez que os nomes dos professores são fictícios, eles escolheram pseudônimos, orientados por mim, para conservar sua privacidade.

Quadro 1 – Situacionalidade do grupo de professores estudado

Professor	Idade	Etnia	Formação	Tempo na escola	Tempo na educação.
Apaixonado por Jesus	34 anos		Química	5 anos	10 anos
Júlia	27 anos	Parda	Matemática	5 anos	10 anos
José	37 anos	Branco	Biol./ciências/ Educ. fis.	5 anos	10 anos
Cinha	51 anos	Parda	Português	3 anos	20 anos
Didi	47 anos	Tipo brasileiro	Mat./Educ. Física	5 anos	26 anos
Nenê	52 anos	Branca	Arte	10 meses	19 anos
Felicidade	42 anos	Branca	Biologia	5 anos	10 anos
Bismarek	32 anos	Branco	Física	2 anos	8 anos
Irmão	43 anos	Branca	Educ. Física	3 anos	12 anos
Nikita	39 anos	Parda	Letras	6 meses	19 anos
Lua	39 anos		Letras		
Gigi	51 anos	Negra	História	20 anos	22 anos

Dentre os 25 (vinte e cinco) professores do turno, selecionei esses doze devido às diferentes formações, tempo na educação e horário na escola, pois todos se encontravam na escola todas as noites e seria mais viável para a observação e desenvolvimento da pesquisa. Julguei importante indagá-los sobre a sua etnia, para conhecer sua auto-imagem corporal em relação a sua origem cultural.

Participei, juntamente com a coordenação, no período de setembro a dezembro de 2005, dos momentos abaixo citados:

- **Comemoração do dia dos professores:** foi financiada por alunos e coordenadoras com lanche e brindes. A simples homenagem foi bem recebida pelos professores.
- **Reunião com alunos representantes de turma, professores, coordenação e direção:** para discussão da nova proposta de ensino noturno Modular da Secretaria Executiva de Educação para o Ensino Fundamental de 5^a a 8^a e Ensino Médio. Alguns professores

participaram da reunião expondo suas opiniões com propriedade e interesse, no entanto, a maioria permaneceu calada, acatando as idéias dos poucos que falaram. Olhos atentos, corpos em alerta e aparentemente distraídos.

- **Reunião com os professores do Ensino Médio sobre o simulado:** o objetivo da reunião foi resolver se seria atribuída uma nota ou apenas serviria como uma revisão. Após discussão, ficou estabelecido que os alunos que conseguissem atingir 80% de acertos nas questões ganhariam três pontos na referida disciplina, pois o objetivo maior era estimular a participação dos alunos na atividade e viabilizar a experiência com o tipo de questão apresentada no PSS (Processo Seletivo Seriado), da UFAL. Percebi, na fala dos professores, a preocupação com o processo. Corpos voltados para o mesmo objetivo: a aprendizagem dos alunos, subjetividade em ênfase, respeito aos colegas que tinham experiências em outras instituições de ensino com o processo de PSS.

- **Conselho de classe das 5^a séries:** neste momento, cada professor falou do rendimento geral da turma. A coordenação apresentou a tabulação do rendimento. Todos discutiram as condições dos alunos que estavam com notas inferiores à média e verificaram a possibilidade de aprendizagem.

- **Confraternização dos professores:** houve participação entusiasmada de todos, espírito de confraternização e simplicidade na realização do amigo secreto. Partilha da refeição, dança final com a participação exclusiva das mulheres – foi possível verificar que os homens saíram mais cedo e demonstraram timidez na expressão corporal.

Durante as observações das atividades, mesmo com o clima de descontração na sala dos professores, percebi as mazelas do sistema educacional, a massificação dos professores envolvidos em seus afazeres. Foi confirmada a necessidade, na instituição educacional, de uma sensibilização da corporeidade, para que os professores considerassem o corpo como uma ligação homem-mundo, presente na cultura.

Como considerei o levantamento bibliográfico e a leitura do material coletado como primeira etapa da pesquisa, a entrada no campo para observação inicial e minha integração no grupo como observador participante, foi a segunda. No final de dezembro, na referida confraternização, considerei tal etapa concluída, pois fui aceita no grupo enquanto professora/pesquisadora. Particpei na dança, compartilhando com as professoras, que ficaram ao final da festa, a alegria da conclusão de mais um ano letivo.

A terceira etapa, correspondente a atuação no campo com a aplicação das técnicas, aconteceu no ano letivo de 2006. Por motivo da reforma da escola, e de uma greve de professores reivindicando melhoria salarial, foi iniciado em 10 de abril de 2006, com a Semana Pedagógica, na qual fui convidada a aplicar a dinâmica inicial.

Quando iniciei a dinâmica, percebi curiosidade e surpresa dos professores, pois até o momento não havia ainda desenvolvido nenhuma atividade com eles. A técnica utilizada, intitulada “História”, consiste em escrever no quadro de giz algumas palavras-chave e, durante o relato da história, as palavras eram citadas e os professores executavam ações (abraços cumprimento, gargalhadas, mudar de lugar e bater palmas) proporcionando descontração e integração do grupo.

Na técnica “meu corpo...”, foi entregue um papel em branco, no qual cada um completaria a afirmação, definindo sua idéia de corpo. A referida atividade foi proposta com o objetivo de analisar a imagem que os professores tinham do seu corpo. No Anexo G encontram-se as respostas apresentadas.

Verderi (2005) afirma que o corpo na escola fica controlado, impedido de desenvolver suas idéias, de expressar seus sentimentos, transformado em “corpo dócil”, gerando sujeitos submissos, sem pensamentos, sem poder de decisão. Enfatiza a necessidade de “pensar no corpo, como um sistema de interação, onde suas partes só possuem sentido quando relacionada com as demais.” (VERDERI, 2005, p. 2).

Observei a revelação da presença da contradição e da complexidade no processo educativo. Os professores participavam da atividade de forma dócil, mas foi visível o desconforto ao falar do seu corpo. Entre sorrisos e brincadeiras, tentavam esconder o receio de falar do seu corpo.

Alves (1986) assegura que as amarras do corpo, presentes no processo educacional, reprimem o professor do prazer de viver suas emoções, sentir paixão e esperança, tornando seu discurso sem vida, solto no ar, sem ligação com o educando.

(...) aprendemos a assepsia do desejo, a repressão do amor, a vergonha de revelar as paixões e as esperanças (...). E nossa ausência do nosso discurso significa, praticamente à classe de todos aqueles discursos pelos quais ninguém está pronto nem a viver, nem a morrer... (ALVES, 1986, p. 22).

No segundo dia da Semana pedagógica, 11 de abril, iniciei a reunião com a dança circular indígena. Primeiro copiei a música no quadro e expliquei para os professores que se tratava de uma dança indígena utilizada nos dias festivos para agradecimentos. Com todos de pé, em círculo, ensinei os gestos utilizados na dança e solicitei que, à medida que eu fosse cantando, eles fizessem os gestos. Participaram de maneira tímida na execução dos gestos; percebi parceria no grupo, mas dificuldades com a atividade corporal: corpo preso, com movimentos sem harmonia. Participavam muito mais em respeito ao meu trabalho, no entanto, não se entregavam ao prazer que poderiam ter naquele momento. No terceiro dia, apliquei o Questionário I (Anexo A).

Durante o período de abril a junho, freqüentei a escola todas as terças e quintas-feiras, observando o cotidiano dos professores, colhendo informações sobre a sua vida profissional, registrando as observações e tirando fotografias agendadas anteriormente. Tentei agendar o dia das vivências com a coordenação pedagógica, mas diante do calendário com atraso do ano letivo, percebi a dificuldade da equipe em abrir um espaço dentro da formação pedagógica para as vivências corporais. Além disso, vieram as eleições para a direção e a copa do mundo. O calendário sofria os atropelos das atividades extracurriculares e datas comemorativas, o

tempo passava rapidamente e não foi possível agendar as vivências com os professores. Então, descobri que às terças-feiras um número significativo de professores permanecia na escola no intervalo do turno vespertino para o noturno, por coincidência todos estavam envolvidos na pesquisa. Conversei com esses professores sobre o interesse no trabalho e eles aceitaram.

Em 14 de junho, marquei entrevista com três professores para o dia 20 de junho, e anunciei a realização das vivências corporais para o início do mês de julho. Convidei não somente os professores envolvidos na pesquisa, mas também todos os demais que faziam parte do corpo docente da escola. As vivências foram realizadas no período de 4 de julho a 5 de setembro, em um total de 10 vivências, todas as terças-feiras, no horário de transição do turno vespertino para o noturno, às 17h30min.

No dia 05 de setembro participei da reunião pedagógica com os professores, na qual anunciei a terceira etapa do trabalho: a realização das vivências corporais todos os dias no momento inicial com a duração de 15 min. Antes dos professores entrarem em sala de aula, fiz um momento com todos, demonstrando o trabalho a ser desenvolvido, todos aceitaram e receberam com agrado a notícia da realização do momento. Esses momentos iniciais aconteceram no período de 05 de outubro a 15 de dezembro. Ao final da reunião, apliquei o Questionário II (Anexo B) com os professores envolvidos na pesquisa.

Enquanto evoluía a coleta de dados, meu trabalho ia tomando forma. O encadeamento de movimento e sentimento se entrelaçava e o estudo adquiria formato consistente. Meu corpo sentia, vivenciava conflitos e prazer na realização das observações, na interação com os professores. Olhei o “armário” da minha vida e revirei todas as gavetas, desarrumei e arrumei, de acordo com a nova visão de mundo que se agregava na corporeidade sensibilizada pela realização da pesquisa.

A realidade oferecia possibilidades de informações, que, guiada pelo marco teórico

referencial, servia de base para as interpretações das diversas fontes por mim utilizadas no trabalho de campo. O percurso desenvolvido permitiu a leitura de conceitos, pensamentos, diálogos, em uma riqueza de vivências significativas que proporcionavam a integração da minha intimidade com o tema escolhido, com conceitos dos autores, dos quais me apropriei, e com o caminho que fazia.

Para esse trabalho, selecionei três categorias de análise de acordo com o foco da pesquisa e os dados coletados:

Corpos, imagens: reflexo cultural: esta análise possibilitou a percepção da imagem de corpo dos professores construída na sua história de vida. A imagem que eles possuíam de si mesmos, a seriedade conferida ao outro em analogia à esta imagem, a demanda estética, da aparência, da beleza, das requisições dos meios de comunicação social, a influência dele sobre o corpo. Esta análise foi feita a partir das observações do cotidiano, da dinâmica de grupo aplicada em abril/2006 e da entrevista realizada com três professores em junho/2006.

O corpo no cotidiano escolar – conflitos e prazeres: esta análise se deu a partir das observações, dos registros fotográficos e das respostas dos professores aos Questionários I e II (aplicados em abril e setembro/2006, respectivamente), Anexos C e D. Foi possível confrontar a realidade, apresentada no questionário, com os conflitos e prazeres percebidos na observação do cotidiano.

Vivências corporais, sensibilidade e significados: enfatizei nessa análise a sensibilização da corporeidade do professor no decorrer das vivências, a percepção do seu corpo e do corpo dos outros. O entendimento do próprio corpo, o sentir corporal, as relações que construíam entre o pensar, o falar e agir corporalmente, as vivências que lhes eram significativas.

Adentrar no mundo dos professores, através da análise dos dados coletados de acordo com o aporte teórico, foi um momento que exigiu um olhar científico, contextualizado com o ambiente pessoal de acordo com a minha história de vida, e ao mesmo tempo de muita cautela

para não invadir o espaço íntimo dos professores além do que foi permitido por eles. A intenção foi honrá-los no que eles têm de humano, que é a sua corporeidade.

3.CORPOREIDADE, CONEXÃO ENTRE O PROCESSO DE VIDA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Não me torno nunca completamente uma coisa no mundo, falta-me sempre a plenitude da existência como coisa; minha própria substância foge de mim pelo interior e sempre alguma intenção se delinea. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 177).

Mergulhar no cotidiano e, ao mesmo tempo, nas leituras pertinentes ao estudo realizado, foi também um auto-conhecimento. Com isso, as análises realizadas foram baseadas nos estudos apresentados nos capítulos anteriores, mas também retratam a minha subjetividade.

Para as entrevistas realizadas e a dinâmica corporal intitulada “meu corpo”, foi realizada a análise das falas dos professores como opção de análise por considerar a linguagem, a revelação do dito e não dito, importante para captar a imagem corporal que os professores educadores têm de si mesmos. Para ponderar sobre o corpo no ambiente escolar e as vivências corporais, foi feita a análise dos dados coletados, fotografias, questionários, e depoimentos.

Mesmo que respeite a verbalização do professor/educador almejo analisá-lo a partir das questões teóricas, conectar essas falas ao tema principal do estudo realizado, buscar o sentido, o significado da corporeidade do professor.

3.1. Corpos, imagens: reflexo cultural

Quando se pede ao professor que fale sobre o corpo, ele está sendo convocado a dar sentido a termos que lhe vêm à memória, que fazem parte de formações discursivas a ele pré-existentes, com os quais se defrontou. Ele regula suas palavras substituindo-as por outras que imagina mais apropriadas, para mencionar o elemento do saber do campo discursivo - o corpo - sobre

o qual lhes é solicitado o pronunciamento.

A concepção de sentido implica em buscar as condições de produção, que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico de formulação dos textos, do qual fazem parte os sujeitos que escrevem, as posições em que eles se situam, ou seja, de onde estão falando, além de suas memórias discursivas, suas histórias de vida.

Considero que há uma historicidade inscrita na linguagem que não nos permite pensar na existência de um sentido literal, já posto, e nem mesmo que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. Assim, passo a entender a linguagem enquanto produção social e considero a aparência como constitutiva. O sujeito, por sua vez, deixa de ser centro e origem da sua oralidade para ser entendido como lugar de significação historicamente constituído. De qualquer modo, a palavra assim parece servir para sinalizar, na formulação do professor, a definição desse sentido que o mesmo acentua como interpretação sua.

A seguir faço as análises das diversas atividades desenvolvidas.

Análise da dinâmica de grupo

A fala utilizada pelos professores quando da aplicação da técnica “Meu Corpo” foi analisada através de três aspectos: o religioso, estético e poético.

Recorte I

Meu Corpo é templo do Espírito Santo

Neste recorte, percebi a influência do fundamento religioso tradicional. Segundo o paradigma teocêntrico, de acordo com Cardoso (1995), o reino está no outro mundo, por isso o ser humano se identifica, ou não, consigo mesmo, tem consciência explícita de sua contingência e por isso projeta-se além de si mesmo. Não é simplesmente o que agora é, mas de certo modo já é o que deseja ser. O desejo de transcendência o diferencia substancialmente dos outros

seres.

Vejamos, se o corpo é Templo (santuário) Santo (sagrado), não me pertence, vive na lei divina. Logo, não tenho domínio sobre ele, o agir deve ser coerente com os dogmas da religião a qual pertencço. Portanto, devo suprimir o desejo, a paixão do corpo. Nada deve ser feito que possa macular esta imagem. Com isso, a mensagem implícita nesses discursos aponta para: “cuidado, você está entrando em um território sagrado... não exponha meu corpo ao que é profano”.

Recorte II

Meu corpo é perfeito

Este recorte foi a fala de três professores, na faixa etária de 42 a 51 anos, e revela a idéia do corpo perfeito (sem defeito) que está dentro dos requisitos necessários à sociedade capitalista. A necessidade dessa afirmação explicita o medo, por pertencer a uma faixa etária considerada fora do padrão desejado pela sociedade capitalista. Pois, segundo o aspecto estético da sociedade atual,

A qualidade de vida encontra também sua expressão no “manter a forma”, sempre e quando o conteúdo da expressão não seja limitado apenas aos aspectos físicos e, pelo contrário, leve em consideração também as dimensões psicológicas e sociais. (LACERDA, 1995, p. 21).

A sociedade atual estimula a pensar o corpo dentro da perspectiva da cultura da modernidade, com a utilização de dietas e atividade física para a moldagem do corpo perfeito, que deve ser produtivo e belo. Muitas vezes, até quando se fala em qualidade de vida, refere-se a conservar o corpo saudável para a realização das atividades profissionais. Ter saúde, estar apto ao trabalho, “a qualidade de vida”, neste termo colocado não quer dizer ausência de doença, mas estar qualificado para o trabalho.

Esclarece ainda Lacerda (1995) que, por traz desta preocupação estética, encontra-se um movimento pela saúde que convida uma cadeia de interesses econômicos, políticos, morais e

religioso que constitui uma grande mistura. A própria Organização Mundial de Saúde, por sua vez, espalha um significado de saúde como um completo estado físico, mental e social de bem-estar e não meramente a ausência de doença ou enfermidade. Com isso a sociedade contemporânea valoriza a vida saudável. A saúde passou a ser um valor amplamente difundido na sociedade e esse valor não é corporal, nem está em relação direta com a saúde.

A preocupação estética dos professores em questão está diretamente ligada a esse valor de saúde expandido na sociedade atual e a preocupação em não se tornar improdutivo.

Recorte III

Meu corpo É brisa Vento tornado Tufão Furacão E às vezes só um ponto invisível na imensidão do ser.
--

No referido recorte, percebi que o professor assumiu uma posição de sujeito diante da expressão de seu pensamento. Com este poema ele revela a contradição do humano, a complexidade do corpo que, de suave brisa, pode ser tornado, tufão, furacão e pode ser invisível diante da imensidão. Isto representa a força interior que não se pode ver, mas existe em cada ser humano diante de um espaço ilimitado, ou seja, no seu espaço-sócio cultural.

Meu corpo é frágil, mas pode ser forte.

O confronto de vozes distintas revela que os saberes que são passados por meio das práticas escolares atuam de modo tal que o professor se submete e, ao mesmo tempo, resiste a essa submissão, trazendo à tona outros sentidos.

Pondero que as respostas dadas em questão sofreram influência da situação em que foram produzidas, pois estas ocorreram nas dependências da escola onde os professores geralmente

não são indagados sobre seu corpo. Estabeleci um diálogo que não se desobriga de apresentar características da prática pedagógica. No imaginário do professor, certamente, eu não estava desvinculada totalmente do papel de professora. Tal fato pode ter dificultado a emergência mais espontânea de outros saberes.

Os sentidos que aparecem na linguagem dos professores e as próprias condições de execução da coleta de dados restringem essa oralidade. O corpo é a representação e a síntese de um determinado universo de sentidos.

Aprecio que há vários sentidos perpassando o dizer respectivamente, os quais podem ou não ressoar para o sujeito no gesto de interpretação assentada pelo efeito da tomada de posição. Nos que silenciam, a resistência do sujeito parece ocorrer mesmo de dentro da verbalização pedagógica; quanto mais se inseriu nessa fala, dispondo de um leque mais amplo de posições com as quais se identifica, o sujeito é capaz não só de assimilá-los, mas também de recusar sentidos com os quais se depara.

Análise das entrevistas

Realizei as entrevistas em junho com três professores, e selecionei duas questões referentes à imagem que eles tinham sobre o seu corpo, para realizar a análise que vem a seguir.

A concepção de corpo dos professores entrevistados é revelada na sua história de vida. Ouvindo seus relatos percebi as concepções dualistas que lhes foram impostas desde a infância, é a ânsia de querer sentir o corpo, o medo de encontrar o vazio..., a esperança de encontrar vida e renascer.

Professor I

Professor	O que é corpo para você?	Como percebe seu corpo?
Irmão Idade: 44 anos Sexo: Masculino Naturalidade: Pernambucano	– Corpo pra mim... ele é o que, éeeee.... eu não posso dizer nem instrumento de trabalho mas uma coisa que nós temos com ele todo dia, nem? Então veja bem, nós precisamos ter muito cuidado porque o homem... ele é formado do corpo e do espírito não é? E o Corpo é este que está aqui na terra, ele é passageiro , ele é efêmero , mas que precisa ser cuidado para que ele possa ter...eee o tempo mais prolongado , né? Saudável com muita saúde, né?	Hoje já com o amadurecimento, a gente tem o corpo da gente como aquilo mais importante que nós possuímos e que precisamos cuidar muito dele, não éeeee ... a gente sabe que tudo depende do que a gente faz, então é boa alimentação, éee andar muito, é fazer exercícios físicos Então a gente sabe se a gente faz isso regularmente, vai ter uma vida mais saudável , né? A gente procura muito trabalhar esse lado.

Mais uma vez é revelada a dualidade corpo/alma que acompanha a história de vida do professor e a leitura do seu corpo como um **instrumento**, materializado como **coisa**, que é **passageira**, reforçado pela palavra **efêmero** e que os **cuidados** que ele deve receber é para continuar a produzir. Ser eficiente no mundo capitalista, ter tempo mais **prolongado**.

Durante a entrevista do referido professor, observei indecisões de falar sobre o corpo, éeeee.... ; o silêncio para as escolhas das palavras, o olhar sobre o ambiente da sala de coordenação pedagógica, onde nos encontrávamos, como que para assegurar o lugar do discurso a ser proferido, o suspiro antes de pronunciar as palavras. Todos esses elementos revelam a dificuldade de olhar o seu corpo, de falar sobre ele, o silenciamento.

Quando perguntei como o professor percebe seu corpo, outro suspiro antes de responder e a confirmação da imagem do corpo objeto, com a utilização das seguintes palavras: **tem/ aquilo/ possuímos/ precisamos cuidar/ vida mais saudável**.

Professor II

Professor	O que é corpo para você?	Como percebe seu corpo?
<p>Lua</p> <p>Disc: Português / Literatura</p> <p>Idade: 39 anos</p> <p>Sexo: Feminino</p> <p>Naturalidade: Maceioense</p>	<p>Corpo pra mim é um espaço que a gente ocupa né? É um espaço.. eu tô aqui ocupando essa matéria né? Meu espírito tá aqui e é um espaço assim que a gente deve.. éeee...deixar que ele seja a nosso nosso serviço, não a gente a serviço do corpo, o corpo tem que estar a serviço da gente e fazer a gente... sempre... éee... tá bem... a gente é que faz eu acho é esse esse mundo essa coisa .. eu... penso assim .</p>	<p>Ah! Eu percebo meu corpo apesar de hoje não tá lá muito (risos) Eu sei como a gente age quando adolescente e tal mas... mas eu gosto mais de mim hoje do que do que antes, porque eu não, eu não, eu não tenho, eu não cobro tanto. Eu acho que o corpo alegria do corpo da gente não tá tanto no visual, mas de você se sentir bem, de tá com disposição, eu tenho muita disposição né? Me sinto leve, eu consigo dar meus pulinhos, gosto de caminhar, consigo caminhar, então isso é a felicidade né? Você poder fazer isso a qualquer hora que você queira e ter essa disposição. Então eu convivo bastante muito bem com meu corpo, eu estou muito feliz.</p>

Estávamos na sala dos professores, no momento da mencionada pergunta uma pequena parada na respiração, depois a resposta, pausadamente em alguns segundos e depois dita em um só fôlego. **É um espaço**, começa a fala como se o corpo estivesse distante dela, entre outras palavras acima expostas acrescenta - **ocupando a matéria**, continua a se colocar deixando claro o seu distanciamento com o corpo. Afirma em seguida: **meu espírito é um espaço, tá aqui** (coloca a mão no peito) toma posse do Espírito “**Meu**” sou possuidora de um Espírito, ele passa a ser “**é**” **por um breve momento**, une sem perceber o corpo com o espírito, e começa a falar mais lentamente como que pensando sobre o dito. Refaz o discurso, retoma a idéia: **ele tem que estar a serviço da gente**. Volta ao corpo objeto revelado na palavra **serviço**. Para a professora o corpo deve estar a serviço do indivíduo, ou seja, ele tem que estar “*submisso*” à ordem de serviço.

Quando questionada sobre o seu corpo, risos, justificativa sobre a imagem do seu corpo não tão bonito como na adolescência. Afirma: **não tá lá muito** (risos). Seu sorriso, nesse momento, não soa espontâneo, apresenta-se sem graça, seu corpo se encolhe, curvando-se inicialmente no ventre, coluna e ombros, como que se escondendo Continua sua fala: **eu não**

cobro tanto, nega sua rejeição ao corpo atual e deixa implícito que está assim porque ela está permitindo. Depois confirma que: **alegria do corpo da gente não tá tanto no visual, mas de você se sentir bem**. Mostrando assim o desejo de desligamento das normas e padrões de beleza e o medo de não estar apresentável com a forma atual do corpo.

Vamos refletir sobre o curvamento do seu corpo, o que ele revela na linguagem corporal. De acordo com Leloup (1998)¹³, o ventre é um lugar importante do nosso corpo porque nele se encontram o pai e a mãe. Ele é considerado pelos antigos como um lugar de mudança, um lugar sagrado. A coluna vertebral é a árvore da vida, reencontrar a coluna vertebral é reencontrar seu eixo e o eixo do mundo. A expressão vértebra quer dizer elo de uma corrente. A energia da vida é, sem cessar, este movimento que sobe e desce, que nos eleva e que nos enraíza. O que é chamado pelo autor de consciência autônoma corresponde às espáduas, os ombros.

Com isso, a curvatura do corpo da professora revela uma proteção ao que ela tem de mais sagrado no seu corpo, o medo de revelar o seu íntimo, seus desejos, suas idéias reais. Nas observações do cotidiano da referida professora ela faz constantemente este ato de tirar e colocar o véu sobre seu corpo, sobre sua corporeidade.

Professor III

Professora	O que é corpo para você?	Como percebe seu corpo?
<p>Gigi Disc: História Idade: 51 anos Sexo: Feminino Naturalidade: Pernambucana</p>	<p>Corpo pra mim... é... (pausa) é me sentir bem ...né?...com ele, porque se você não se sente bem com seu próprio corpo como é que você vai conseguir enfrentar o mundo lá fora, as pessoas né? O mundo não, as pessoas, se valorizar né?</p>	

¹³ Escolhemos Jean-Yves Leloup, em seu livro o corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial, por se tratar de uma abordagem antropológica, não concebemos a linguagem do corpo separada com o contexto sócio-cultural.

Estávamos em uma sala conhecida como sala vip, vizinha à sala dos professores, com tapete, conjunto de sofá, computador e mesa com duas cadeiras. Mesmo concordando com a entrevista a professora ficou bastante tensa e tentei deixá-la à vontade até começar a fazer as perguntas. Durante a entrevista, quando questionada sobre o que é corpo, ela já respondeu como percebe o seu corpo. Utilizou as palavras: **é me sentir bem / enfrentar o mundo lá fora, as pessoas né?** Revelou sua necessidade de se sentir bem com o corpo que tem para poder enfrentar os preconceitos recebidos. Assumindo sua negritude, e sua luta em enfrentar os preconceitos sociais e pessoais, sua luta em gostar de si mesma, de se valorizar.

Quando afirma: **se sentir bem com ele** revela a separação corpo/espírito presente nos discursos dos outros professores e sua batalha em assumi-lo enquanto sujeito na frase: **se você não se sente bem com seu próprio corpo....**

Para Lowen (1984), o discernimento de identidade emana de uma sensação de relação com o corpo. Para conhecer quem é, o indivíduo necessita ter consciência daquilo que sente. Deve conhecer a expressão de seu rosto, a sua postura e a maneira de movimentar-se. Sem esta consciência da sensação e atitude corporais, a pessoa se torna dividida. A confusão de identidade distinguiu a pluralidade das pessoas na nossa cultura. Há muitas pessoas que resistem com um longo senso de irrealidade em relação a si próprio e sua vida. Ficam desesperadas quando a imagem de ego instituída se torna vazia e necessita de significado. Com um tempo, a identidade baseada em imagens e papéis falha em fornecer satisfação.

Afirma ainda que, a alienação das pessoas no mundo moderno, melhor dizer, a alienação do homem de seu trabalho, de seus companheiros e de si próprio, recai em um amor alienado, romanceado, seu sexo é compulsivo, seu trabalho mecânico, e seus empreendimentos egoístas. Numa sociedade alienada, estas atividades perdem o seu significado pessoal e a perda é substituída por uma imagem.

No que se diz respeito à corporeidade dos referidos professores, baseada nas respostas e nas

observações realizadas, percebi que o “Irmão” vive dedicado ao trabalho e alheio à sua corporeidade, pensa e age automaticamente e se preocupa com o corpo para conservá-lo apto ao trabalho. Sua concepção de corpo no trabalho é a do **corpo/objeto**, no entanto no seu relacionamento com os alunos e colegas de trabalho é revelado seu **corpo/sujeito**. No seu cotidiano é uma pessoa terna e cumpridora de seus compromissos, tem um bom relacionamento com seus alunos. Com estas características, considero que seria uma riqueza e avanço para o processo ensino/aprendizagem se esse professor percebesse a sua corporeidade. A professora “**Lua**” se encontra em conflito, percebe o corpo como **sujeito**, mas tem dificuldade em enfrentar e assumir o que pensa e o que sente, age conforme a sociedade impõe. Apresenta constantemente reclamações de dores de cabeça e mal-estar, a sala de aula é o lugar em que ela assume sua sensibilidade, viabiliza prazer no processo ensino/aprendizagem.

Enquanto que a professora “**Gigi**” percebe seu corpo como sujeito, muitas vezes verbaliza o que sente, outras vezes silencia e demonstra insegurança e baixa auto-estima, mas dentre os colegas é a mais coerente com sua corporeidade. Mesmo temerosa, joga-se na realização dos seus desejos, assume não ter sonhado em ser professora, mas, em sala, torna-se ela mesma, e sua transparência favorece seu relacionamento com seus alunos e o processo ensino/aprendizagem.

Para Romero (1995), o capitalismo educa o corpo de modo que o instrui a esquecer-se de todos os seus desejos, modificando-o no lugar de um significado: o de exploração. O corpo se estende como representante do *status* sócio-econômico, transformando-se em etiqueta de embalagem de produtos. Na lacuna do desejo, a energia do corpo se autoconsome sob a aparência de inibição e de angústia. Desse jeito, os indivíduos são produzidos por esse sistema para responder aos imperiosos modos de produção.

3.2. O corpo no cotidiano escolar - conflitos e prazeres

No cotidiano, as pessoas permitem ser elas mesmas, revelam seus desejos, conflitos e prazeres. Alguns possuem suas máscaras como se fossem sua face verdadeira e mesmo no dia-a-dia continuam a usá-las esquecendo que têm um rosto que não é o apresentado, uma corporeidade reprimida pelas normas impostas.

Nas fotos a seguir apresentam-se alguns momentos do dia-a-dia dos professores, onde se pode perceber o corpo do professor na intenção de ensinar, de interagir com o mundo do aluno e nesse espaço entre o ensinar e aprender, sua corporeidade vivida.

Mesmo com a autorização dos professores, percebi que diante da câmara fotográfica, eles modificavam sua postura corporal, foram poucos os momentos de naturalidade.



Foto 1 - Sala dos professores no momento do intervalo: conversas descontraídas, anedotas para relaxar na sexta-feira à noite.

Nesta foto, todos estavam distraídos e contando anedotas. Quando comecei a fotografá-los, três dos professores curvaram a coluna vertebral, considerada um grande mestre interior, e a nuca. Qual o significado desse gesto? Estavam se protegendo? Ou colocando-se a disposição da minha pesquisa?



Foto 2 – Momento de descontração

Os professores estão aparentemente descontraídos, mas a coluna ligeiramente curvada. O ventre protegido revela o desejo de proteção da sua individualidade.



Foto 3 - De volta à sala de aula após o intervalo, o professor demonstra tranquilidade, segurança e prazer na realização do seu trabalho.

O professor acima apresenta a nuca flexível, que simbolicamente nos lembra que nossa inteligência deve permanecer flexível. A coluna vertebral é a árvore da vida, reencontrar a coluna vertebral é reencontrar a vida, por isso ela é considerada o grande mestre.



Foto 4 - Sala de aula: coluna curvada, proteção do seu interior, nuca flexível, atenta aos acontecimentos.



Foto 5 - Sala de aula: ombros ligeiramente caídos, mudança de postura corporal diante da câmara.



Foto 6 - Aula no Laboratório de informática, posição de prontidão, atenção e domínio sobre o grupo.



Foto 7 - Troca de aula

Na foto acima vemos o professor com a coluna ligeiramente curvada, e o andar revelando o cansaço do dia-a-dia; atento, voltou-se para mim enquanto tirava sua foto, lá no fundo outro professor que saía de uma sala para outra.



Foto 8 - Troca dos professores no intervalo de uma aula para outra

Nesta foto, a coluna reta do professor demonstra segurança e tranqüilidade.



Foto 9 – Sala de aula

O professor utiliza o quadro como extensão do seu corpo, os registros como parte de si, mãos abertas, sobre o quadro e voltadas para os alunos. A palavra mão está ligada ao conhecimento ao divino. Seria este gesto o oferecimento do conhecimento aos alunos?



Foto 10 - Sala de aula

Equilíbrio no movimento de sentar, os sentidos voltados para ação a ser realizada. Concentração no diário onde iria verificar a frequência dos alunos.



Foto 11 – Sala de aula

Coluna reta, mãos voltadas uma para outra, indo ao encontro dos alunos. Depois o professor faz um gesto, como se quisesse entregar algo aos alunos. Seria conhecimento?



Foto 12 – Sala de aula

Coluna reta, mãos prendendo o papel e segurando o giz, corpo voltado para o quadro, preocupação com o conhecimento depositado nele.



Foto 13 – Sala de aula

A professora se volta para os alunos, mão esquerda voltada para a turma como que repassando o conhecimento.



Sala dos professores – correção do simulado

Como pode ser visto nas fotos acima, após a aplicação do simulado os professores fazem a correção. Alguns desejam fazer na referida noite para não acumular trabalhos, outros fazem a correção estimulada pelo grupo. Um deles apressa o trabalho preocupado com o horário.



Sala de TV Escola - Formação dos professores

O cotidiano da escola revela a complexidade humana, o “corpo-objeto” entrelaçado com o corpo-sujeito que emerge nas minúcias das atividades diárias: chegar na escola, ir para sala de aula, trocar de aula, intervalo, momento de relaxamento na sala dos professores, volta à sala de aula e término do expediente. O cumprimento dos deveres, as resistências em pequenos gestos, o olhar discreto ou não para o relógio, olhares entrelaçados em mensagem silenciosa, as válvulas de escape para driblar o estresse como as brincadeiras e conversas descontraídas nas salas dos professores. É a corporeidade revelada, consciente ou não o corpo reivindica vida, autenticidade, prazer nos conflitos do cotidiano.

As informações dos dados analisados abaixo foram adquiridas com a aplicação dos dois questionários apresentados em anexo (A e B). Dos questionários aplicados selecionei algumas falas sobre os conflitos e prazeres do cotidiano.

No Questionário II as respostas são mais espontâneas, os professores começam a revelar os conflitos e prazeres da vida cotidiana, incluindo sua vida pessoal, conseguem unir

professor/educador/pessoa humana.

As contradições do cotidiano revelam os conflitos dos professores em relação ao corpo-objeto:

Sempre em busca de novas experiências (Nenê – Questionário I)

Às vezes, as limitações inerentes às idades e aos próprios valores que internalizamos desde a infância (Nenê – Questionário II)

Observei o corpo-sujeito com seus conflitos, ao revelar o desejo do novo, justifica sua dificuldade de aceitação com as limitações da idade, a resistência em modificar seus valores diante dos apresentados pela sociedade atual e o desejo de aprender nas experiências vividas, dificuldades de romper com paradigmas antigos ou o anseio de continuar a ser sujeito de sua história. “Será que ela tem que aceitar o ‘novo paradigma’ apresentado pela sociedade?

Refletir sobre os valores internalizados não é uma forma de emancipação?

No início, o conflito entre o cumprir todo conteúdo programático e o ensinar para a vida. Parecia que se não cumprisse todo conteúdo eu não era um bom professor. (Bismarck – Questionário I)

No início da profissão queria resolver todos os pepinos a meu modo sem entender as pessoas como realmente são. Também atuava com bastante autoritarismo, dificultando meu relacionamento com os alunos. (Felicidade – Questionário I)

A crise entre o que é posto no sistema educacional e o que é vivenciado – o que ensinar? O corpo-sujeito entre a imposição social, o submeter-se ou não. O reconhecimento de suas limitações, a superação de seus obstáculos, os conflitos apontam uma mudança interna, ou um desejo de mudança, é a revelação da subjetividade.

Nenhum que agride a minha pessoa. Mas todo ser tem conflitos devido ao corre-corre da vida. Esta correria mediante ao trabalho e afazeres de casa. (Gigi – Questionário I)

Falta de tempo, Correria, falta de maior tempo livre com a família. (Irmão - Questionário I)

Falta de interesse dos alunos/ Ansiedade de buscar alternativas para motivar os alunos /As vezes sentimos que estamos sozinhos... (Apaixonado por Jesus – Questionário II)

O medo de revelar sua subjetividade, a vontade de **ter** tempo para viver com as pessoas que ama e a necessidade do **ter**, para propiciar o sustento para a família. A solidão do ser humano diante das buscas desejadas.

Os conflitos revelam a subjetividade e complexidade humana, seus anseios. É através deles que todos os seres humanos apreendem a partir de si, um novo mundo que se origina de suas angústias que podem se transformar em uma nova descoberta, em um novo horizonte que se desponta.

Os prazeres apresentados revelam a vivência ou não da corporeidade dos professores no dia-a-dia.

Ajudar o próximo, compartilhar os conhecimentos (Nenê – Questionário I)

É a fonte de tudo que o metabolismo pode nos proporcionar. (Nenê – Questionário II)

Sobretudo a amizade e o prazer de fazer parte da formação de cidadãos. (Bismarck – Questionário I)

Futebol, cachaça, mulher, minha casa, família, leitura, carros, músicas, construir. (Bismarck – Questionário II)

Estar com a família e com os amigos/ Ouvir músicas que contribuem para um estado de tranqüilidade / Contemplar o silêncio./ Ler (Julia – Questionário II)

Leitura, Igreja, esporte (Irmão – Questionário II)

Satisfação de ver o aluno progredir./ -Alegria de dar uma boa aula e sair da sala de aula, com a sensação do dever cumprido. (Irmão – Questionário II)

Os prazeres são inúmeros porque diante de tantas belezas que compõem nosso corpo não temos motivo pra não sentir prazer em todas as atividades físicas e psicológicas que desenvolvemos no dia-a-dia. (Felicidade – Questionário II)

Amigos /Alunos / Encontros com alunos de que nos agradecem pela aprendizagem

O prazer da vivência corporal, apresentados pelos professores revela que suas intenções foram alcançadas, seus desejos foram realizados e saboreados, sentidos. Sentir prazer é revelar-se humano, eu sou um sujeito, na realização das minhas intenções sinto as sensações da minha corporeidade, é na relação com o outro e com o mundo, que o professor sente prazer. Pois,

(...) a prazerosidade, que o capitalismo sempre soube seqüestrar, de alguma maneira, como promessa vaporosa para dentro de suas técnicas de sedução e utopização do status quo, continua sendo um dos subtemas do tema corporeidade com o qual as esquerdas não sabem muito bem o que fazer (...) os estudiosos e profissionais da corporeidade tem contribuições decisivas a fazer no campo educacional e político. (ASSMANN, 1994, p. 78).

Foucault (1991) apresentou as repercussões destas ações desenvolvidas e aceitas pelo poder para obter controle e direcionar os movimentos dos corpos. Elas estavam presentes no

cotidiano das pessoas. Porquanto, “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1991, p. 126). Esta docilidade é conseguida a partir de uma disciplina e da coerção direta e contínua, e os meios são os mais sutis.

Verderi (2005) fala do corpo na história da educação brasileira, retrata o indeferimento do corpo através do disciplinamento, baseado numa visão cartesiana mecanicista do conhecimento no qual corpo e mente são duas entidades distintas. Essa visão fragmentária de corpo/mente nos leva a aspectos negativos na educação e na sociedade. Apresenta o capitalismo como a massificação de corpos sem significados, qualificados para cumprir determinadas funções e dominados aos mecanismos das estruturas do poder. Enfatiza a necessidade de “pensar no corpo, como um sistema de interação, onde suas partes só possuem sentido quando relacionadas com as demais” (VERDERI, 2005, p. 2).

Relaciona o corpo e educação “como uma renovação pedagógica que privilegie a inserção corporal”. Com a ideologia de submissão implantada durante anos pelos colonizadores, como esses povos oprimidos poderiam exigir, em situação de igualdade, a educação que eles tinham por direito?

De acordo com Beltrão (2000) o indivíduo, produto da disciplina, constitui-se em objeto e também como instrumento do exercício do poder que emprega. A metodologia do professor encontra-se associada num mesmo aparelho didático-disciplinar: ensinar de maneira a conseguir uma aprendizagem por meio do emprego de exercícios e da observação cautelosa, da orientação precisa, da correção adjacente do cumprimento dos exercícios e do comportamento que acompanha essa execução. Uma vez que,

As sociedades modernas são sociedades disciplinares (e nesse sentido é que ainda somos modernos), porque é o dia-grama de poder disciplinar (diagrama panóptico) que, de dentro delas, a partir dos séculos XVII e XVIII, as vai constituindo como tal. E é esse mesmo diagrama de poder disciplinar que, a partir da mesma época, vai tomando o indivíduo como alvo e sujeito de um poder e instrumento e objeto de um saber. (BELTRÃO, 2000, p. 64).

Completa a autora que o objeto da penalidade escolar é a inoperância das leis que regulam o cotidiano, o desvio da norma, a inconformidade ao modelo, o afastamento do que é respeitado como padrão. A capacidade disciplinar da escola executa, na correlação dessas operações, a normalização dos indivíduos.

Como os professores podem proporcionar uma educação humanizante, uma educação que transforme os conhecimentos e que contribua para uma integração qualitativa ao meio social, se seu corpo está submisso, sem autoconfiança; se seu corpo é o produto da sociedade consumista, individualista, manipuladora, como libertar este corpo?

Souza (2005, p. 1) confirma que a depressão presente na escola “tem, como centro de propagação, a sala dos professores e origina-se da ausência de sentido instalada no coração do projeto escolar”. Fala inicialmente da depressão presente na escola, que tem como propagador o professor, e da missão dele em ensinar o que é meio com objetivo do aluno a aprender o que é fim. Apresenta como as três missões impossíveis – governar, educar, analisar – paradoxo compartilhado por essas três profissões. Considera que,

Nada mais solitário e insensato que lecionar, dia após dia, ano após ano, para alunos que, como eles próprios dizem, não estão nem aí. Todos os que são professores conhecem essa experiência devastadora: ser profissional e psicologicamente demolido por crianças ou jovens que nos destituem do lugar de professores, não pelo fracasso, mas pela ausência, pela recusa em entrar no jogo. (SOUZA, 2005, p. 2).

Apresenta ainda a autora, as raízes históricas e políticas da depressão, a partir dos anos 60, sob o acolhimento das teorias psicológicas desenvolvimentistas que colocavam os alunos no núcleo do processo, e desconheciam os professores. Já nos anos 70, foram vistos, porém, comprimidos denunciados de contribuírem para a reprodução e para as desigualdades sociais, por meio de um ensino, reconhecido como de classe dominante. Enquanto que nos anos 80 ocorreu o aprimoramento das formas de avaliação, a “inflação de diplomas”, com isto sua autonomia foi destruída. No projeto iluminista “está gravada a morte do professor como professor”. A denúncia da psicanálise, viabilizada por Freud, da educação “como forma

religiosa que promete salvação de cada um”. Aponta as fraquezas na teoria da pedagogia, e contribui de maneira indireta com a teoria positivista, e defende a ausência de ciências nos métodos de ensino. Finaliza colocando a possibilidade do resgate da dignidade do ofício docente.

Paulo Freire (1980) defende que a conscientização, como maneira crítica dos homens na história, não acabará nunca. Para ele, os homens enquanto “seres-em-situação” encontram-se submersos em condições espaço-temporais que implicam neles e nas quais eles igualmente são implicados. Mas atuará sobre ela e serão mais homens, quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência.

Assmann e Sung (2001) acreditam que o ser humano é um ser complexo, assim como também é a sociedade e o meio ambiente no qual vive. Educar para a sensibilidade solidária implica em auxiliar os indivíduos a perceberem a complexidade da realidade e da nossa vida social, a tomarem consciência da condição humana, a aprenderem a tolerar os outros e a si próprios nas suas limitações e falhas, a aceitarem e conviverem com a “resistência” da realidade social. Considero que, “a estrutura psíquica de cada um de nós comporta, queiramos ou não, aspectos organizacionais que fogem a um controle puramente racional da nossa personalidade e têm sua razão de ser no nosso inconsciente.” (BORBA, 2003, p. 13).

Assmann (1994, p. 113), nesse sentido, pontua: “(...) somente uma teoria da corporeidade pode fornecer bases para uma teoria pedagógica”. E para que isso aconteça, devemos começar da formação do professor. Conforme Borba (2001), a formação em educação envolve uma extrema complexidade, com a qual o professor precisa articular o cotidiano sem submeter-se à conformidade.

Beltrão (2000) afirma que, de forma moderna, a naturalização das categorias que as instituições fazem funcionar como lei na escola e pela escola, vem perfazer subjetividades dóceis ao aparelhamento político de dominação. Nestas subjetividades conjeturam-se

máscaras de apatia nas relações afetivas, depressão no ambiente social, estresse no trabalho e indiferença para com o político. Aposta que o exercício educativo da auto-organização, bem como a autonomia individual, possa romper com a produção de subjetividades institucionalizadas e abrir espaços para o desafio de competência e a paixão na arte de construir felicidade.

3.3. Vivências corporais, sensibilidade e significado

Realizei dois momentos de vivência na escola, o primeiro acontecia às terças feiras, com a duração de 40 min. A previsão era da participação de oito professores, no entanto participaram com assiduidade apenas cinco. No início, isso foi motivo de angústia para mim, mas como era o momento que os professores tinham entre o intervalo de um turno para o outro, eles tinham a liberdade de fazer com o tempo o que para eles seria mais conveniente. Se a escola, como instituição que tinha na sua intenção trabalhar a sensibilização dos professores, não conseguiu organizar um horário, eles não poderiam entender a importância do trabalho corporal se nunca tiveram o intento ou a curiosidade de participar.

O trabalho de sensibilização corporal não pode ser uma imposição, é um espaço oferecido de reflexão sobre si mesmo, os outros e o mundo que o cerca. É necessário coragem e decisão de quem participa.

Nas primeiras vivências realizadas, as dificuldades percebidas foram: o distanciamento entre eles, a timidez no tocar e olhar o outro. Na partilha todos afirmaram que precisavam relaxar e conseguiram. Falaram da importância da permanência do trabalho, com isso realizamos dez momentos com este grupo e percebi que, na medida em que participavam das vivências, eles começaram a interagir melhor com os colegas e alunos.

O segundo momento de vivência foi a meditação inicial com os professores, às 19 horas, com a duração de 15 min. Era um momento de relaxamento inicial que a escola disponibilizava para todos dentro do seu horário. No primeiro dia, todos que estavam presentes na escola compareceram.

No entanto, o grupo que participava foi diminuindo. Alguns chegavam com atraso e outros simplesmente não iam, com isso veio uma nova preocupação. Novamente lembrei da dificuldade que todo ser humano tem em parar e encontrar-se consigo mesmo. O grupo de professores que permaneceu foi assíduo e conseguiu, aos poucos, aquietar o corpo, fazer o exercício de respiração e participar da partilha.

A cada dia os professores chegavam com o corpo cansado e os olhos brilhando de alegria pela expectativa do momento, e saíam com o semblante tranqüilo, em paz consigo, com os colegas e o mundo. Em uma das noites estava organizando a sala, e um dos professores chegou e pediu para ficar “ali quietinho”. Depois dessa noite, comecei a chegar às 18h30min, preparava o ambiente colocando o som com músicas instrumentais de relaxamento, diminuía a iluminação e eles iam entrando para esperar o momento, não falavam, o silêncio era uma comunicação do desejo de tranqüilidade.

Como expliquei no capítulo anterior, esses momentos eram denominados “eu e o outro”. Começava com o exercício de respiração, relaxamento e depois tínhamos um momento de partilha. No início, eles ficavam esperando por mim, depois começaram a partilhar momentos vividos no dia-a-dia, levavam textos de reflexão, notícias locais, como o caso do seqüestro de uma criança: foi dada a notícia do resgate desta criança e fizeram o agradecimento, colocando-se no lugar dos pais dela.

Solicitei de quatro professores um depoimento sobre o que foram as vivências para eles.

Depoimento I

O momento de relaxamento foi de muita importância pra mim, pois não tinha conhecimento de que trabalhando a respiração correta, encontrava calma e

tranqüilidade emocional interiorment,e ajudando na compreensão comportamental entre eu, meus alunos e meus colegas, tanto na escola como em outros ambientes de convívio.

Cinha

A corporeidade é vivida na relação com o outro e o mundo, é o que confirma o depoimento desta professora. A sensibilização corporal, possibilita o encontro consigo e com o mundo.

Depoimento II

Verificou-se então que os professores que participam dessas sessões de relaxamento, tiveram mais disposição para enfrentar a sala de aula no turno da noite, bem como, melhoraram o seu poder de concentração. A fadiga muscular e o cansaço do dia-a-dia foram substituídos pelo bem-estar e pela vontade de desenvolver um bom trabalho. O relacionamento com os alunos também melhorou, tornando-se mais cordial e amigável.

Irmão

Este professor participou de todos os momentos, ele fala de suas emoções como se pertencesse à outra pessoa, o medo de revelar-se o fez usar uma linguagem imparcial, distanciando-se de suas emoções.

Depoimento III

Gostaria de dizer que sou sempre receptivo a novidades, mas, no início, talvez pela minha timidez achei um pouco estranho, mas o tempo, sua paciência, e sua crença na pesquisa, foi fundamental para dar certo.

Achei que o pouco tempo que tínhamos antes das aulas, não seria suficiente ou mesmo não traria resultados, mas, é interessante, como 5 minutinhos ou mais fazem à diferença, entre o bem-estar, levando a uma reflexão sobre o trabalho, a vida, as pessoas, o próximo, etc.

Acho que este trabalho deveria ser implantado permanentemente nas escolas, inclusive com os alunos.

O estresse faz a gent,e muitas vezes, esquecer que temos um corpo, uma alma. Pensamos apenas no trabalho daquele dia e o trabalho do dia seguinte.

Esses poucos minutos antes das aulas nos trazem uma paz, fazendo com que viajemos, sem sair do lugar, indo a lugares longínquos, em segundos.

Apaixonado por Jesus

Neste depoimento, o professor colocou suas dúvidas em relação ao trabalho realizado, como ele, muitos não acreditam que quinze minutos são o suficiente para um trabalho de sensibilização corporal. É natural, no início, que ele tenha sentido um desconforto, considerando que nunca tinha feito um trabalho corporal antes, mas sua persistência e vontade

fizeram com que ele vencesse os obstáculos. A distinção corpo/alma e sua afirmação de que tem um corpo, revelam ainda o pensamento dualista, mas a intenção era um trabalho de sensibilização corporal, para que fosse revelado sua corporeidade. Não se pode negar que o trabalho realizado tenha despertado emoções e pensamentos, mas o objetivo era fazer com que o objeto corporeidade fosse revelado.

Depoimento IV

As atividades que foram desenvolvidas conosco na escola foram muito agradáveis e, sem dúvida alguma, deixarão saudades.

Antes de iniciarmos o último expediente do dia, tínhamos a oportunidade de nos desligarmos um pouco do trabalho e pensarmos mais em nós, enquanto criaturas humanas que precisam de saúde e paz para otimizar suas ações.

Muitas vezes, diante de tanto trabalho a realizar, esquecemos que não somos máquinas e que se até mesmo elas precisam ser zeladas para não quebrarem, imagine nós que agimos por comando próprio e que temos sentimentos e emoções para administrar.

Além das atividades físicas que relaxavam nossos corpos e nos ofereciam um melhor condicionamento para enfrentar mais uma jornada de trabalho, podíamos contemplar o silêncio e então efetuarmos reflexões acerca de nós mesmos, nosso comportamento diante das várias situações com as quais lidamos diariamente e ainda de agradecer a Deus pelo dia, pedir perdão pelas falhas e proteção para si e para os outros.

Pudemos ainda ler e escrever mensagens de paz e harmonia que nos traziam tranqüilidade, algo indispensável para realizarmos um bom trabalho.

Assim, foram pequenos períodos em que nos permitimos ser normais, algo que devíamos fazer com frequência, mas que, infelizmente, não o fazemos.

Julia

Ao fazer a leitura desse depoimento, a emoção tomou conta da minha corporeidade, esta professora não tinha conhecimento do texto da pesquisa, quando se refere ao corpo máquina, é sua palavra, em nenhum momento no trabalho de pesquisa de campo usei este termo, e ele aflorou na sua linguagem. Assume seu corpo sujeito, que se nega a ser considerado máquina. Um de nossos momentos de partilha foi a contemplação da lua. Estava no período final da pesquisa de campo, e fiquei extasiada com o momento compartilhado e as reflexões feitas na contemplação da lua, e ao chegar em casa comecei a escrever sobre o momento vivido com o grupo, retratado neste texto abaixo.

Contemplando a lua...

*Cinco pessoas a contemplar a lua
Corpos, emoção, exaltação.
Apreciação do belo, da grandeza do universo.
O momento presente compartilhado
O pensamento em sintonia
A emoção sentida
A ação realizada com toda corporeidade.
Hoje contemplamos sentimos e pensamos
Sobre a lua...
Sua perfeição...
E de perto, como poderíamos encarar seus defeitos?
Lua, reflexo da luz.
Nós também podemos refletir a luz
Somos belos, perfeitos e imperfeitos.
Como a lua, somos criação do universo.
Admiramos nesta noite
A beleza da lua
A beleza de todo o ser humano...
Em sua perfeição e imperfeição
Conflitos e prazeres, tristeza e alegria, distanciamento e aproximação.*

05.12.2006

A corporeidade, antes não revelada no grupo, que tinha receio de demonstrar seus sentimentos e emoções, aparecia com toda sua essência. Cada momento vivido, vinha com todos os seus conflitos e prazeres do cotidiano, o reconhecimento de suas limitações humanas, a coragem de assumir os medos, os desejos mesmo aparentemente tolos para pessoas adultas, como o de contemplar a lua da janela de uma sala, de um ambiente de trabalho. A analogia do ser humano com a lua foi feita com a conexão do ser humano com o universo.

Por tudo que vivenciei, acredito que com a utilização da sensibilização corporal, é possível indicar o caminho para a construção da autonomia individual e, conseqüentemente, a redescoberta da paixão e do prazer na vida cotidiana da instituição escolar.

Aceitar a complexidade humana é viver a corporeidade, é arriscar-se diante do novo, lançar-se para o desconhecido, sentir e perceber suas possibilidades diante da adversidade da vida, dos conflitos e prazeres do cotidiano.

Segundo Rezende (1990), as pessoas e os grupos olham o mundo a partir de um ponto de vista que nunca é neutro, o mundo é visto como é representado e imaginado. Nesse sentido, a

cultura brasileira é caracterizada pela história de suas diferenças e dos conflitos realmente vividos por nosso povo. Ela se estabelece como fenômeno global, praticada tanto pelos elementos comuns, como pelas inconseqüências e conflitos delas resultantes. A forma desses conflitos, em contexto brasileiro, é que distingue nossa cultura como um fenômeno global. Desse ponto de vista, um dos aspectos mais importantes de nossa cultura é a polissemia histórica, étnica, social, econômica, e também geográfica. Confirma fenomenologicamente que a cultura brasileira é uma realidade complexa.

Acrescenta ainda, o autor, que a maneira como a sociedade enfrenta o trabalho educacional passa a ser uma de suas características culturais mais significativas. Enfatiza que, em todos os mundos estabelecidos, há tensões e contradições, como manifestação das tensões e contradições da própria existência; a maneira como o homem habitua-se a estas contradições é que permite averiguar a possibilidade de uma simples evolução ou de uma conservação do sentido da mesma estrutura.

4. CORPOREIDADE E VIDA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES FINAIS

As reflexões a seguir são de uma pesquisa que chega à finalização, neste momento, mas respostas adquiridas geram outros questionamentos e como é praxe de todo ser humano o desejo de conhecer cada vez melhor o objeto estudado. Chega o fim da realização da pesquisa. Foi um caminho de buscas que não se esgotam, pois reconheço que nada tem fim, tudo gera um novo recomeço.

Como a pesquisa trata do ser humano na pessoa do professor, com as infinitas possibilidades humanas, as reflexões retratam alunos, seria conhecimento? O momento observado e analisado a partir da fundamentação teórica e da minha história de vida, da visão de mundo concebido por mim até o momento presente, do que foi possível perceber do professor educador, que confiou na pesquisadora professora e se revelou no cotidiano da instituição escolar observada.

Nos capítulos, fui descrevendo o que considerei importante diante do estudo realizado, na busca de respostas às questões colocadas na intenção da pesquisa, minha corporeidade vivida foi revelada, desnudada com as interpretações realizadas. Não são verdades absolutas, são verdades vivenciadas e com elas desejo contribuir para que o professor educador seja reconhecido como ser humano.

Com este estudo desejo indicar a apreensão da corporeidade como aquela que traz em si todas as demandas que submergem a existência do professor, seus sentidos, seus sentimentos, suas relações, sua visão de mundo, enfim, o contexto que, como um todo, envolve aquele ser na condição que vivencia.

Por tais razões é, ao mesmo tempo, simples e complexo, porque ela envolve uma complexa rede de relações que se encontram e se distanciam. Há uma necessidade em compreender a corporeidade, como a expressão do real, pois a existência encarna-se no corpo, sendo o existir

o lugar onde se comunicam os fatos.

A corporeidade engloba o ser/existir do homem como ser-no-mundo cercado de relações, que são originadas pelos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, e que permeiam o relacionamento humano no seu mundo vivido, o qual é estabelecido pelo ambiente e pela sociedade. Nesse fenômeno, o corpo possibilita ao indivíduo a condição de sujeito/objeto, senhor/escravo.

Os instrumentos escolhidos e utilizados na pesquisa foram todos relevantes, porém, considero importante salientar três deles que possibilitaram analisar com mais precisão o objeto pesquisado, a corporeidade do professor: as observações, as entrevistas e as vivências que serviram como um dispositivo de análise que deixou emergir a corporeidade dos professores.

A partir das observações, foi possível conferir as respostas dos questionários, com as contradições dos discursos apresentados no dia-a-dia. Pelos conflitos revelados foi presumível tecer uma colcha de retalhos, com as revelações apresentadas. Construí com o grupo uma boa relação, sentia-me integrada e eles percebiam em mim uma colega pesquisadora.

A observação participante fez com que eu aprendesse enquanto pesquisadora, ser do grupo e ao mesmo tempo, ter que manter um distanciamento para poder colher as informações necessárias à pesquisa. Foi difícil, mas aprendi, por isso foi possível colher as informações contidas neste estudo.

As entrevistas revelaram as imagens de corpo concebidas e a observação da expressão corporal revelou a dificuldade de se olhar. Foi um momento muito difícil para eles, ao responderem às perguntas que fizeram com que se desnudassem diante de mim.

Nas vivências corporais, nas experiências realizadas, a maioria dos professores conseguiu sentir sua corporeidade esquecida, e ela se mostrou com toda a sua força, carregada de sentidos, sentimentos e emoções, estabeleceu o contato com o outro ser, colega professor.

Os dados coletados possibilitaram um novo desafio, um processo de reflexões, aprendizado de

modificações, angústias e revelações pessoais. Conheci, através das análises dos professores observados, muitas inquietações e pensamentos meus não revelados. Conheci um pouco mais da minha corporeidade, aprendi a lidar com minhas limitações humanas.

Quando analisei a imagem corporal dos professores, revelada nas entrevistas e nas dinâmicas corporais, pude perceber que o professor educador tem dificuldade em revelar a sua imagem corporal, com o pensamento influenciado pela dualidade cartesiana, costuma separar o político e o social dos sentimentos e emoções.

A imagem que o professor tem de si mesmo, reflete em suas ações educativas, para aceitar o outro é necessária a aceitação de si mesmo, com suas limitações e possibilidades. A palavra do professor educador quando gestada de vida e significados, poder gerar vida e conhecimentos.

Os conflitos e prazeres vivenciados pelo professor educador, no cotidiano escolar, refletem suas buscas, inquietações e desejos. É a sua experiência enquanto sujeito histórico que ao vivenciar suas emoções e descobertas transforma e é transformado nas relações sócio-culturais.

Este estudo me fez perceber que a corporeidade submete-se ao processo social assumindo o papel de corpo-objeto e submete o processo social sendo seu corpo-sujeito. Esta corporeidade se imbrica nos fenômenos que se instituem nas relações do ser com o mundo e com os outros que coabitam nesse ambiente. Quando essa relação é rompida pelo estresse do cotidiano, o ser humano esquece que é humano e que faz parte do universo.

A função ideológica da escola não é, necessariamente, inerente a ela, apreendi que na história social da dominação do homem sobre o homem, a escola tem servido de suporte, como um dos aparelhos ideológicos a serviço do Estado em sua contínua ação, no sentido de manter sua posição hegemônica e coordenadora do processo de exploração do trabalho.

Dessa forma, submete o professor educador, prende seu corpo, obriga-o a agir de forma

contrária às suas vontades e desejos, causando descontentamento, gerando assim uma ação mecânica, ausente de prazer.

Com este estudo, aponto um dos caminhos para a educação melhorar sua qualidade, permitir alunos, seria conhecimento? O autoconhecimento de uma consciência crítica, defende e impulsiona o professor a manifestar suas idéias através de um agir pedagógico coerente, um corpo que precisa estar, ser, sentir e ser sentido. O “corpo vivo”, aquele que sente, recebe informações, manifesta opiniões, temores, alegrias, possibilidades, criação e renovação, tem que assumir seu lugar no ambiente educacional com a propriedade que ele tem por direito.

As instituições escolares podem trazer à tona a corporeidade do professor, religar as reações cortadas, as emoções não vividas, e ocasionar, com isso, vida à educação através da corporeidade vivenciada dos educadores sujeitos de sua história, ao possibilitar momentos simples de vivências corporais, que permitam ao professor a sensibilização da corporeidade.

Desta maneira, considero importante resgatar um ensino em que o educador ocupe um lugar que autorize navegar pelo conhecimento ao sabor dos ventos, sem ter a intenção de manipular, fazer render, obter uma utilidade imediata. Pois, é fundamental que os educadores encontrem a sua valorização profissional, o prazer de compartilhar com seus alunos a alegria de aprender, de tomar decisões em grupo sobre a organização de atividades, de discutir sobre regras de convívio e de trabalho, e de dividir as responsabilidades para o alcance das metas individuais e coletivas.

A realização desta pesquisa foi um momento de auto-conhecimento, como professora/educadora vivenciei os conflitos e prazeres do cotidiano escolar, refleti sobre minhas inquietações, revistei as gavetas da minha história de vida, assumi minhas limitações como ser humano.

Na realização das vivências, presenciei a corporeidade do professor assumir suas limitações, mesmo na dificuldade de parar, a coragem de persistir e perder consigo alguns momentos de

sua vida tão cheia de tribulações, reconhecer a dificuldade de respirar, se dispor a apreender a si mesmo e aos outros, se desnudar e se revestir.

O depoimento do Professor, “Apaixonado por Jesus” revela que muitas pessoas não acreditam que quinze minutos são suficientes para um trabalho de vivência corporal, no entanto, esses momentos trabalhados diariamente na escola podem ser suficientes para a sensibilização da corporeidade, e esses momentos podem ser trabalhados de maneira simples, sem prejudicar as atividades escolares.

Alguns professores da instituição pesquisada querem continuar com as vivências. Coloquei-me à disposição, pois a intenção é que as vivências corporais façam parte das instituições escolares. Um dos professores, conforme consta no depoimento apresentado, considera importante que seja feito com professores e alunos. Compartilho deste pensamento.

Recordo a experiência que tive em Sergipe, no trabalho com professores de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, no qual comecei a construir com eles, no momento da chegada, um espaço em que todas as crianças ao chegar sentavam no pátio da escola e ficávamos 10 minutos, cantando músicas para descontrair e integrar o grupo, eles com o decorrer do tempo começavam a perceber as emoções de sua corporeidade.

Como pesquisadora, tive que escolher um caminho que fosse possível ser traçado no período autorizado da pesquisa. A categoria corporeidade é ampla, e apresenta um leque de opções de estudo e análise. No caminho escolhido ainda persistem inquietações e perguntas não respondidas que poderão ser objeto de um novo estudo.

Com este trabalho espera-se contribuir com a valorização do professor enquanto sujeito sócio/cultural, trazer à tona a importância da sensibilização da sua corporeidade para uma educação contextualizada implicada de vida e, com isso, gerar conhecimentos significativos para os educandos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas - SP: Papyrus, 1999.
- ARAGÃO, Carlos Roberto Britto; PRATA, Washinton, Luiz. **Propriá 200 anos: Notas e fotos do bicentenário**. Aracaju: Sociedade Semear, 2002.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. Piracicaba: Unimep. 1994.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação epistemológica e didática**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BELTRÃO, Irecê Rego. **Corpos Dóceis, mentes vazias, corações frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.
- BORBA, Sergio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do “Professor-pesquisador”**: - da conformidade à complexidade. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2001.
- BORBA, Sergio da Costa. **A complexa arte da avaliação: contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia**. Maceió: EDUFAL, 2003.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da intezeira: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é corpo(latria)**. 2. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1986.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. *Campinas*: Papirus, 1995.

DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **Observação participante**. In: Pesquisa participante: saber intervir junto. Brasília: Leber Livro, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: cuidando de si. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: histórias da violência nas prisões. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

JANA, José Eduardo Alves. **Para uma Teoria do Corpo Humano**: Apresentação e crítica da teoria do corpo humano de Pedro Lain Entralgo. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. **Alguma coisa está fora de ordem**: Educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Paulo: Editora UFSCar, 2000.

LACERDA, Yara. **Atividades corporais**: o alternativo e o suave na educação física. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

LAGACHE, Syvie. **Respirando a vida**: iniciação para um trabalho de integração corpo-espírito. São Paulo: Paulinas, 2004.

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos**: uma antropologia essencial. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.

LOWEN, Alexander. **Prazer** - uma abordagem criativa da vida. 6. ed. São Paulo: Summus, 1984.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens quantitativas. São Paulo: EDU, 1986.

KULLOK, Máisa Brandão Gomes. **Formação de Professores**: Política e Profissionalização. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; KulloK, Máisa Brandão Gomes (org.) *Formação de Professores; Política e profissionalização*. Maceió: EDUFAL, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEDINA, João Paulo S. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MEDINA, João Paulo S. *A Educação física cuida do corpo e mente*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física & esporte**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1993.

MOREIRA, Wagner Wey . **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995. (Vários textos produzidos por um grupo de estudos sobre corporeidade da Unicamp)

MOREIRA, Sonia Virgínia. **Análise documental como método e como técnica**. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.) *Metodos e tecnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo : Atlas, 2005.

MOLIN, Ana Paula Barroso Stefano Dal; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O corpo no imaginário docente. Disponível em: <<http://www.escola2000.org.br/index.aspx.br/>> Acesso em: 7 de jun. de 2005.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora Fried. Paradigmas, cultura e subjetividade. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005.

Nobre, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. p. 10.

NAJMANOVICH, Denise. **Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo**. In: GARCIA, Regina Leite (org.) O corpo que fala dentro e fora da Escola. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

PATRÍCIO, Zelia; GONÇALVES, Tarcizo Filho. **Comunicação e Consciência do corpo: toques para dançar a vida**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1999.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

ROMERO, Elaine(org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papirus,1995.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário Ruth Rocha**. 1. ed. São Paulo, 2000.

SANTIN, Silvino. **Perspectivas na visão da corporeidade**. In: Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI. MOREIRA, Wagner Wey. (org.). Campinas, SP: Papirus, 1993.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SICARDI, B. **A ação docente dentro da instituição escolar sob a ótica da multirreferencialidade**. In: Autores Cidadãos – a sala de aula na perspectiva

multirreferencial (Joaquim Barbosa). Universidade Metodista de São Paulo. Editora: UFSCar. 2000.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente. Disponível em: <<http://www.escola2000.org.br/index.aspx.br/>> Acesso em: 7 de junho de 2005.

SCHUTZ, William C. **O prazer expansão da consciência humana**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1974.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa**. Brasília: Liber livro, 2005.

TRAVANCAS, Isabel. **Fazendo etnografia no mundo da comunicação**. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.) Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo : Atlas, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência**. IN GARCIA, Regina Leite (org.) O corpo que fala dentro e fora da Escola. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

VERDERI, Érica. Dança e corporeidade. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/midex.htm>>. Acesso em: maio de 2005.

10- Qual o seu lazer?

11- Quais os cuidados que você toma com o seu corpo?

ANEXO B – Questionário II



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nome:

Etnia : _____ Idade:

Tempo na educação :

Tempo na escola :

Visão do corpo :

Cotidiano :

CONFLITOS	PRAZERES

--	--

ANEXO C – Respostas do Questionário I abril/2006

	PROFESSOR	CONFLITOS	PRAZERES
1	Nenê	Sempre em busca de novas experiências	Ajudar o próximo, compartilhar os conhecimentos.
2	Bismarck	No início, o conflito entre o cumprir todo conteúdo programático e o ensinar para a vida. Parecia que se não cumprisse todo conteúdo eu não era um bom professor.	Sobretudo a amizade e o prazer de fazer parte da formação de cidadãos.
3	Júlia	Conseguir despertar nos alunos o interesse em aprender	Contribuir para a formação do caráter dos alunos. Ver os alunos serem aprovados em testes pelos quais precisam ser submetidos, etc.
4	José	Algumas vezes a falta de respeito dos educandos entre si (falta de educação doméstica, familiar)	Quando o educando absorve e demonstra os meus ensinamentos, através dos resultados. Ex: concursos e vestibulares.
5	Didi	Me angustia a falta de “interesse” dos pais em relação ao futuro de seus filhos, apesar de entender que neles não foi formado essa consciência, entro em conflito, quando não vejo crescimento no aluno, pois nem na hora da aula ele se dedica, mesmo alguma já com idade de refletir.	As amizades, o crescimento intelectual e cultural nosso e dos alunos, ver alguns trabalhando ou estudando em um nível mais elevado, fazendo um curso superior, e outros.
6	Irmão	Não conseguir	-Satisfação de ver o aluno progredir. -Alegria de dar uma boa aula e sair da sala de aula, com a sensação do dever cumprido.
7	Felicidade	No início da profissão queria resolver todos os pepinos a meu modo sem entender as pessoas como realmente são. Também atuava com bastante autoritarismo, dificultando meu relacionamento com os alunos.	Troca de idéias, amizades, conhecimento da realidade de cada aluno e fico feliz quando ouço boas notícias sobre os mesmos.
8	Cinha	A falta da participação dos pais e em outros momentos alguns colegas que não são coerentes uns aos outros.	Foram e estão sendo ótimos porque me relaciono bem com todos desde os alunos e profissionais.
9	Nikita	Fora alguns casos de alunos problemáticos, não tive tantos que me lembre.	Alunos que se dedicaram ao magistério e já deram testemunho de que eu os influenciei de alguma forma.
10	Gigi		
11	Apaixonado por Jesus	Desinteresse dos alunos falta de reconhecimento dos demais segmentos da escola. Pais, direção, etc. Angustia muitas de saber que muitos não valorizam a escola e o professor.	O reconhecimento dos alunos (embora hoje é cada vez mais raro) Saber que somos a ponte para muitos.

ANEXO D – Respostas do Questionário II set/2006

	PROFESSOR	CONFLITOS	PRAZERES
1	Nenê	Às vezes, as limitações inerentes às idades e aos próprios valores que internalizamos desde a infância.	É a fonte de tudo que o metabolismo pode nos proporcionar.
2	Bismarck	Doenças, trânsito, ausência dos familiares	Futebol, cachaça, mulher, minha casa, família, leitura, carros, músicas, construir.
3	Júlia	Dificuldades em despertar nos alunos um maior interesse pelo estudo	Estar com a família e com os amigos Ouvir músicas que contribuem para um estado de tranquilidade Contemplar o silêncio. Ler
4	José	Correria diária, trânsito, inflação, indisciplina dos alunos	Praias, balneários, filmes, novelas
5	Didi		
6	Irmão	Falta de tempo, Correria, falta de maior tempo livre com a família.	Leitura, Igreja, esporte.
7	Felicidade	Praticamente não existe conflitos relacionados ao meu corpo porque o admiro e aceito com prazer tudo que Deus nele deixou procuro preservá-lo e mantê-lo na ativa porque é muito importante para meu bem estar física, mental e social.	Os prazeres são inúmeras porque diante de tantas belezas que compõem nosso corpo não temos motivo pra não sentir prazer em todas as atividades físicas e psicológicas que desenvolvemos no dia-a-dia.
8	Cinha	Correrias para chegar aos lugares que quero nas horas marcadas.	Com a família e meus amigos de trabalho.
9	Nikita	Familiares com a educação dos filhos	Dormir, comer, passear, comprar
10	Gigi	Nenhum que agride a minha pessoa. Mas todo ser tem conflitos devido o corre corre da vida. Esta correria mediante ao trabalho e afazeres de casa.	Leitura, esporte cinema.
11	Apaixonada por Jesus	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de interesse dos alunos - Ansiedade de buscar alternativas para motivar os alunos. - As vezes sentimos que estamos sozinhos... 	<ul style="list-style-type: none"> - Amigos - Alunos - Encontros com alunos de que nos agradecem pela aprendizagem.

ANEXO E – Cessão de direito

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CESSÃO DE DIREITO

Eu, -----

----trabalho na Escola Estadual Romeu de Avelar como Professor (a) declaro para os devidos fins, que prestei depoimento a pesquisadora Nadeje Fidelis de Moraes. Para a pesquisa sobre Educação e Corporeidade: Conflitos e Prazeres no Cotidiano dos Professores. Cedo a entrevista para análise, sabendo que a mesma pode ser publicada em parte, ou na sua totalidade, como forma de contribuir e de enriquecer o trabalho.

(Assinatura do entrevistado)

(Assinatura do pesquisador responsável)

Maceió, _____ de junho de 2006

ANEXO F – Termo de responsabilidade

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE RESPONSABILIDADE:

Eu, -----
pesquisadora, responsabilizou-me pela guarda da gravação da entrevista do (a) Sr. (Sr^a) --

O trabalho intitulado; Um olhar sobre o corpo , faz parte de um projeto Educação e Corporeidade: Conflitos e Prazeres no Cotidiano dos Professores vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas.

Atenciosamente

Maceió, ----- de junho de 2006

ANEXO G – Visão do corpo abril/2006

	MEU CORPO É	SEXO E IDADE
1	O nosso corpo é templo do espírito Santo e portanto merece todo o nosso cuidado, embora eu não consiga cuidar do meu o quanto devo, procuro fazê-lo.	Fem. /27 anos
2	Meu corpo é matéria do meu espírito.	Masc. / 43 anos
3	Meu corpo é ultimamente cheinha e agradável	Fem. /39 anos
4	É Perfeito	Fem. / 51 anos
5	Normal	Fem. /47 anos
6	Meu corpo é templo do Espírito Santo	Mas.. /32 anos
7	É perfeito	Fem. / 51 anos
8	Cansado	Fem. 50 anos
9	É templo do espírito santo	Fem. / 38 anos
10	Meu corpo É brisa Vento tornado Tufão Furacão E às vezes só um ponto invisível na imensidão do ser.	Masc. / 36 anos
11	Meu corpo é perfeito	Fem / 42 anos
12	Parte fundamental para o desempenho das atividades isto é, é preciso que ele esteja bem para um melhor	Masc./ 34 anos

ANEXO H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo Educação e corporeidade: conflitos e prazeres no cotidiano dos professores, recebi da pesquisadora (mestranda) Nadeje Fidelis de Moraes, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a observar e trabalhar a minha corporeidade.
- Que a importância deste estudo é a de possibilitar um avanço do conhecimento quanto à conscientização da minha identidade corporal na forma de sentir, pensar, agir e reagir.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Possibilitar a reflexão do meu papel enquanto agente político, compreendendo a importância da consciência da minha corporeidade real, sentir prazer no ato de ensinar enfatizando a minha importância no processo ensino aprendizagem.
- Que esse estudo começará em set/2005 e terminará em dez/2006.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: com observação participante, utilizando: fotografias, filmagens caso aconteça será com minha autorização; aplicação de questionário aberto; pesquisa documental; entrevista com os professores e vivências corporais com utilização de dinâmicas de grupos.
- Que eu participarei das seguintes etapas: respondendo ao questionário aberto, sendo entrevistado, observado em relação a corporeidade,(no caso de filmagens só será realizada com minha autorização) participando das vivências corporais.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: Não haverá nenhum incômodo previsto, caso ocorra terei a liberdade de expressar meus sentimentos e exclui - me da pesquisa caso assim o desejar.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: A participação no estudo não trará nenhum risco à minha saúde física ou mental
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: A possibilidade de sentir prazer no ato de ensinar através da descoberta da minha corporeidade e subjetividade.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: Com a análise e conscientização da minha corporeidade.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Ficou claro também a inexistência de quaisquer indenizações, referente a minha participação na pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele

